

**Economia
Solidária**
e Educação de
Jovens e Adultos

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Patrícia Barcelos

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
F. Secchin

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Maria do Socorro Barbosa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Rosa dos Anjos Oliveira

PROJETO GRÁFICO/CAPA/DIAGRAMAÇÃO/ARTE-FINAL
Marcos Hartwich

TIRAGEM
1.500 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, 4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil
Fones: (61) 2104-8438, (61) 2104-8042
Fax: (61) 410-9441
editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 2, 4º Andar, Sala 414
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil
Fone: (61) 2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

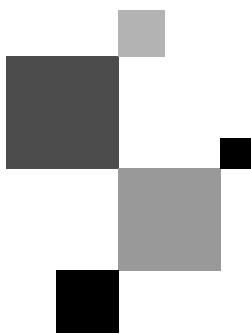
Economia solidária e educação de jovens e adultos / Sonia M. Portella Kruppa, organização. – Brasília: Inep, 2005.
104p.

1. Economia solidária. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Acesso ao ensino fundamental. I. Kruppa, Sonia M. Portella. II. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. II. Título.

CDU: 330.162:374

Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos

Sonia M. Portella Kruppa | Organização



Sumário

Prefácio <i>Mario Sergio Cortella</i>	7
A educação na Economia Solidária	
A Economia Solidária como ato pedagógico <i>Paul Singer</i>	13
Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano <i>Sonia M. Portella Kruppa</i>	21
Redes, educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos <i>Marcos Arruda</i>	31
A pedagogia da terra: novos ventos na universidade <i>Lisete R. G. Arelaro</i>	41
Saber e fazer, fazer e aprender: escola itinerante, política pública e Economia Solidária <i>Sylvia Leser de Mello</i>	47

Economia Solidária e sistemas públicos

Educação como elemento estruturante da Economia Solidária
Cláudio Nascimento 57

Educação popular e Economia Solidária em Porto Alegre
Maria de Fátima Baierle 65

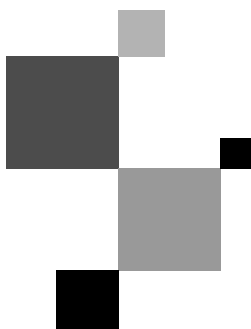
Economia Solidária e sistemas públicos:
uma experiência de democracia em uma escola pública
Máira L. A. Lopes, Helena Singer, Marcelo Gomes Justo 69

Os dilemas da Educação de Jovens e Adultos

Acesso e qualidade do ensino fundamental:
direito de todos?
Carlos Eduardo Moreno, Orosinda Taranto Goulart 85

Os desafios da Educação de Jovens e Adultos:
vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada
Timothy D. Ireland, Maria Margarida Machado, Vera Esther J. da Costa Ireland 91

Nota sobre os autores 103



Prefácio

Mario Sergio Cortella*

A solidariedade em imensas lições! É exatamente essa a sensação que se tem ao percorrer o conteúdo vivo, presente nesta obra. Ela aponta, de forma vigorosa, para a partilha das esperanças e convicções, a indicação de práticas e concretudes, a expressão de recusas e indignações.

Tudo isso lembra algo que, sem dúvida, moveu autoras e autores e foi dito por Paulo Freire no seu discurso de despedida do cargo de secretário municipal de Educação de São Paulo (1991):

Meu gosto de ler e escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados "bem-nascidos".

Insisto: são imensas lições de solidariedade e, como é preciso repetir sempre, a palavra "solidariedade", ao contrário do que muitos pensam, não vem de "solidão", mas, isso sim, de "solidez", ou seja, daquilo que nos deixa íntegros, que impede o estilhaçamento da nossa humanidade compartilhante.

* Professor-titular do Departamento de Teologia e Ciências da Religião e da Pós-Graduação em Educação da PUC-SP; foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991-1992).

Por isso, a intenção da utopia solidária irmanada com a educação é prioritariamente afastar a solidão, isto é, o estado de abandono ou a vida isolada sem proteção. Ou, como talvez dissesse Guimarães Rosa, impedir que exista grande sertão sem veredas, já que, lá quase pela metade da narrativa, registrou: "Digo ao senhor: tudo é pacto. Todo caminho da gente é resvaloso. Mas, também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!"

A gente levanta, a gente sobe, a gente volta! Essas certezas nos vão sendo ensinadas por também grandes mestres. Dois deles, ambos chamados Paulo (o Freire e o Singer), negavam ética e politicamente a origem latina de seus nomes (pois *paulu* significa "pequeno") e ocupavam juntos, em 1989, parte de um prédio na Avenida Paulista, em meio às imensas catedrais financeiras ali imponentes. Um, Secretário Municipal de Educação, outro, Secretário Municipal de Planejamento; ambos dedicavam-se à transformação de sonhos em realidades, de desejos em ações, de projetos ideológicos em cidadania encarnada.

Naquele ano, os dois e suas equipes tiveram várias reuniões para verificar a legalidade, viabilidade financeira e sustentabilidade orçamentária para a implantação de uma nova proposta para a educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo; deveria ser uma parceria efetiva entre os movimentos sociais organizados e as instâncias do governo municipal, de modo a ser criada uma dinâmica que ultrapassasse a idéia de campanha e se configurasse como um movimento, processo vivo e participante. Desse esforço, somado ao de outras áreas de governo, surgiu, no final do mesmo ano, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) que, na conclusão do mandato, em 1992, estava com mais de mil núcleos pelo município e, ainda, disseminou-se como inspiração para o restante do País.

O mais interessante é que Paulo Freire decidira, desde o princípio, ser necessário fazermos um congresso que tratasse do tema alfabetização logo no primeiro ano da sua gestão; chegara, inclusive, a propor que acontecesse no início de dezembro, permitindo muitos meses de preparação. Havia um porém, que não nos houveramos dado conta desde que ele iniciara as reflexões preparatórias conosco: sempre falava em Congresso de Alfabetizandos, quebrando o velho hábito de tratar do tema sem levar presencialmente em conta o sujeito ou, no caso concreto do analfabetismo, a vítima.

Teria de ser, bradava nosso mestre Freire, um Congresso de Alfabetizandos! Em vez de reunirmos apenas especialistas em Educação para falarem para outros iguais, a tarefa era organizar o encontro de cidadãos e cidadãs ainda não-alfabetizados para poderem falar "de" analfabetismo. Há uma brutal diferença entre falar "de" e falar "sobre". Quem fala "de", fala de dentro de si para fora, tendo-se como sujeito da experiência; quem fala "sobre", fala externamente, tomando a experiência alheia como objeto. Alguns de nós, por falta de vivência real, ficamos impedidos de falar "da" fome, ou "do" analfabetismo, ou "do" desemprego; A fala daqueles ou daquelas que podemos somente falar "sobre" não deve, claro, ser desprezada; no entanto, não é a fala de um "especialista" e, como tal, precisa ser relativizada quando as pessoas vitimadas não se pronunciaram a contento.

Em meados de 1989, era preciso elaborar um cartaz que divulgasse a futura realização do Congresso de Alfabetizandos (que, quando aconteceu, reuniu mais de 1.500 pessoas de toda a cidade para debaterem os seus problemas e para que nós, convidados como agentes do poder público, entendêssemos o que era urgente fazer). Certa noite, visitando um incipiente núcleo de alfabetização na periferia da Zona Leste paulistana, Paulo Freire entrou em uma sala na qual, aos 45 anos de idade, um alfabetizando escrevia na lousa a primeira sentença completa de sua vida e, dessa frase, surgiu o cartaz.

A frase, de conteúdo inclemente e veracidade inquietante, ainda com deslizes de gramática e sintaxe (releváveis no indivíduo escrevente e inaceitáveis na sociedade que o excluiu), gritava: "Nós construímos esta cidade, e nela somos envergonhados!"

Vergonha, humilhação, desvalia, constrangimento. Afronta à dignidade. Expulsão de infindos obreiros mesmo enquanto a obra coletiva vai sendo construída.

Dificuldade para manter a coluna ereta e a cabeça erguida! Aí está a chave ética que exige a edificação do "desenvolvimento sustentável"; tem de ser uma economia que sustente as colunas eretas e as cabeças erguidas, negando assim uma cidadania encabulada, desonrosa, indecorosa e que, no limite, afronta com violência o horizonte da fraternidade.

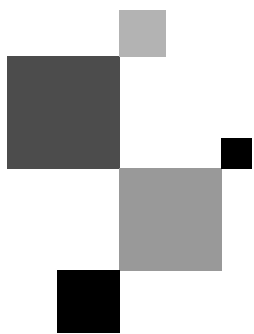
Temos de, com humildade, aprender a erigir a cidade que não envergonha, a partir de uma pedagogia emancipatória e libertadora. Por isso, como veio central de todos os capítulos deste livro, urge revigorar o que escreveu Paul Singer nas conclusões do primeiro deles:

A Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo desta prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a. Mas, seus valores fundamentais precedem sua prática.

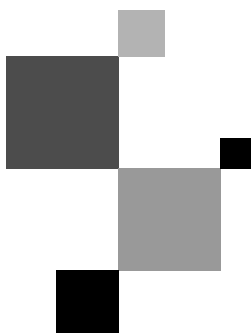
No mais, voltando aos começos do *Grande Sertão: Veredas*: "passarinho que se debruça – o vôo já está pronto"...



Foto 1 – Ato Público – Trabalhadores da Usina Catende. Usina Catende, Catende (PE), outubro de 2004.



A educação na Economia Solidária



A Economia Solidária como ato pedagógico

Paul Singer

1. A Economia Solidária como antítese do capitalismo

A Economia Solidária pode ser pensada como um modo de produção ideado para superar o capitalismo. Sendo assim, para entender a lógica da primeira é preciso examinar a do último. A pedra de toque do capitalismo é a propriedade privada dos meios de produção, mas não de qualquer meio de produção. Trata-se especificamente dos meios "sociais" de produção, ou seja, dos que só podem ser operados coletivamente.

A propriedade privada de meios "individuais" de produção caracteriza a pequena produção de mercadorias, não o capitalismo. Agricultores familiares, garimpeiros, artesãos, catadores de lixo e tantos outros trabalhadores, que possuem seus próprios meios de produção, não se confundem com o capitalismo, antes, antepõem-se a ele e tendem a integrar a Economia Solidária. É o que acontece quando se associam, de forma igualitária, em geral para aproveitar as vantagens pecuniárias de compras e vendas em comum, sem renunciar à autonomia de produtores individuais ou familiares.

O capitalismo caracteriza-se pela concentração da propriedade dos meios sociais de produção em poucas mãos. Essa concentração dá-se em consequência da lógica dos mercados competitivos, pela qual os ganhadores apoderam-se de parcelas crescentes do mercado e do capital total e

os perdedores são expulsos do mercado e privados do capital que detinham. Em última análise, a livre competição leva a sua própria superação, ao ser substituída por modalidades monopólicas ou oligopólicas de competição.

A concentração do capital tem como contrapartida a formação de uma classe cada vez mais numerosa de 'perdedores', qual seja, de pessoas que não têm meios próprios de produção e que se sustentam vendendo sua capacidade de trabalho aos capitalistas (ou ao Estado). Os capitalistas dependem dos trabalhadores assalariados para que seus capitais produtivos sejam acionados e assim valorizados, assim como os assalariados dependem dos capitalistas (e do Estado) para ser empregados e poder ganhar o sustento próprio e de seus dependentes.

Na empresa capitalista, todos os esforços dos trabalhadores dirigem-se a um mesmo fim, o de maximizar o lucro dos donos. Por isso, as relações de produção nesse tipo de empresa tendem a ser autoritárias e antagonicas. Tanto capitalistas como trabalhadores sabem que o lucro é o que sobra da receita de vendas depois de deduzidas as despesas, entre as quais avultam os salários. Quanto maiores os salários, tanto menores os lucros e vice-versa. Esse antagonismo estrutural de interesses é o motor da luta de classe, que marca o relacionamento entre empregados e empregadores.

A Economia Solidária foi concebida como um modo de produção que tornasse impossível a divisão da sociedade em uma classe proprietária dominante e uma classe sem propriedade subalterna. Sua pedra de toque é a propriedade coletiva dos meios sociais de produção (além da união em associações ou cooperativas dos pequenos produtores). Na empresa solidária, todos que nela trabalham são seus donos por igual, ou seja, têm os mesmos direitos de decisão sobre o seu destino. E todos os que detêm a propriedade da empresa necessariamente trabalham nela.

Essa última condição nega a possibilidade de haver uma classe que viva apenas de rendimentos de seu capital, sem tomar parte no trabalho. Daí deriva a norma de que a empresa solidária não remunera o capital próprio dos sócios e que, quando trabalha com capital emprestado, paga a menor taxa de juros do mercado. Isso significa que os ganhos dos trabalhadores têm prioridade sobre o lucro, que na empresa solidária toma a forma de 'sobras'. Essas são distribuídas por decisão dos sócios de distintas maneiras, mas nunca de acordo com a participação de cada um no capital da empresa.

A participação no excedente em proporção à parcela do capital da empresa, que cada sócio detém, caracteriza o lucro e, por isso, as sobras de cooperativas (ou outras modalidades de empreendimento solidário) não são lucros. Isso é corroborado pela legislação, que considera a cooperativa como empreendimento sem fins de lucro e, dessa forma, isento de imposto de renda.

As relações sociais de produção, no interior da Economia Solidária, pautam-se pela prática da democracia na tomada de decisões. Todos, em princípio, participam delas, cada cabeça tendo um voto. O que requer que todos tenham pleno conhecimento do que se passa com a empresa, não podendo haver, obviamente, "segredo do negócio" (que marca as relações hierárquicas na empresa capitalista).

A situação do trabalhador, na empresa solidária, é o inverso da que vive na empresa capitalista. Nessa, sua responsabilidade limita-se ao cumprimento das tarefas que lhe são designadas; como empregado, ele está excluído dos resultados da firma, sejam esses positivos (lucros) ou negativos (prejuízos).¹ Mas, se a empresa sofre prejuízos contínuos, trabalhadores podem perder parte de sua paga ou o emprego. Desse modo, no capitalismo, o empregado assume um mínimo de responsabilidade pela empresa, sendo excluído do grosso dos lucros, mas nem sempre dos prejuízos.

Na Economia Solidária, cada trabalhador é responsável pelo que ocorre com a empresa, participando plenamente tanto das sobras quanto dos prejuízos. Se as sobras são significativas, parte delas será investida no empreendimento, valorizando a propriedade do conjunto dos sócios; outra parte poderá ser repartida entre eles ou colocada em um fundo de reserva. É a assembléia dos sócios que decide o que deve ser feito com as sobras ou como devem ser cobertos os prejuízos, se houver.

¹ Hoje em dia, torna-se comum a participação do conjunto dos empregados nos lucros da empresa, mas não nos prejuízos. Essa inovação contraria a lógica do contrato de trabalho, que prevê apenas o pagamento do trabalho realizado. Por isso, a participação nos lucros é quase sempre marginal, sendo encarada como incentivo. Por outro lado, executivos e trabalhadores especializados freqüentemente têm grande parte de seu pagamento condicionado aos resultados alcançados nos setores pelos quais são responsáveis. Como gestores de parcelas do capital da empresa, assalariados nessas condições encontram-se a meio caminho entre sócios capitalistas e simples empregados.

Para o bom funcionamento da empresa solidária, a união entre os trabalhadores é essencial. Como não há hierarquia, disputas e conflitos podem destruí-la. Também não há a supervisão e vigilância de mestres, contra-mestres, encarregados e quejandos, cuja missão, na empresa capitalista, é disciplinar o trabalhador. No empreendimento solidário, em princípio não deve haver problema de disciplina, pois todos têm interesse no seu sucesso. Mas, na prática há, pois nem todos mostram a mesma dedicação e diligência e, se alguns são vistos como relapsos, a maioria sente-se explorada e pode reagir com severidade.

De forma geral, há uma inversão completa de situação, quando alguém deixa de ser assalariado e torna-se cooperador. Enquanto assalariado, suas escolhas eram extremamente limitadas, reduzidas quase sempre a ficar ou deixar o emprego. A evolução do salário, promoções ou rebaixamentos, oportunidades de qualificação profissional e muitas outras decisões, que afetam sua vida de trabalho, são tomadas por superiores, por razões que ele desconhece. Quando se torna cooperador, ele passa a ser membro de um coletivo, encarregado de tomar tais decisões.

Na empresa solidária, diferenciais de retirada mensal, divisão de responsabilidades, escolha de gestores e outras decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo sempre são tomadas em conjunto. Cada trabalhador é, nesse sentido, responsável por si, mas também, pelos demais. Isso faz com que aumente muito o conhecimento mútuo dos sócios e a importância de seu inter-relacionamento afetivo. Em mais de um sentido, o empreendimento solidário compartilha de características dos grupos familiares. A fronteira que separa a vida pessoal e íntima de cada um de seu envolvimento profissional é tênue, na medida em que a solução de problemas pessoais depende de decisões tomadas pelo coletivo de sócios.

2. Desafios pedagógicos

A prática da Economia Solidária, no seio do capitalismo, nada tem de natural. Ela exige dos indivíduos que participam dela um comportamento social pautado pela solidariedade e não mais pela competição. Mas, as pessoas que passam do capitalismo à Economia Solidária foram educadas pela vida a reservar a solidariedade ao relacionamento com familiares, amigos, companheiros de lutas, isso é, com pessoas às quais estão ligadas por laços de afetividade e confiança.

No plano econômico, cada um está condicionado a afirmar seus interesses individuais, vistos como antagônicos aos dos outros. Prevalece a lógica do mercado, em que todos competem com todos, cada um visando vender caro e comprar barato, para maximizar seu ganho. O individualismo impõe-se, enquanto ideologia, em grande medida porque leva os participantes a comportamentos 'racional' nos mercados. A norma implícita dessa "racionalidade" é que, na economia de mercado, os ganhos de uns correspondem a perdas de outros. Competir significa agir para impor perdas aos 'outros' e para evitar que os "outros" façam isso conosco. A inspiração aqui vem da *Origem das espécies*, de Darwin, segundo a qual só sobrevivem os mais aptos.

Como diz o nome – Economia Solidária – o que essa propõe é "a prática da solidariedade no campo econômico". Como ela visa a uma sociedade de iguais, a Economia Solidária opõe-se à idéia de que o jogo econômico é inevitavelmente de soma zero. Em vez disso, ela sustenta que a cooperação entre os participantes torna possível que todos ganhem. Esse pressuposto tem comprovação empírica. Quando várias pessoas dividem uma tarefa entre elas, de modo que cada uma encarregasse de uma parte diferente do trabalho, via de regra produz-se mais com menos esforço do que se cada um produzisse isoladamente, realizando o trabalho por inteiro.²

Essa teoria integra os fundamentos da economia política desde Adam Smith. Ele sustentava que quanto maior o número de pessoas envolvidas na divisão social do trabalho, tanto maior seria o fruto dos esforços de todos. Smith tinha em mente um mercado composto de muitos pequenos produtores de mercadorias, cada grupo deles especializado em uma linha de produção distinta. A cooperação dar-se-ia pelas trocas mútuas, cada agrupamento de produtores especializados vendendo o que produziu e comprando o que necessita dos demais agrupamentos. A competição entre

² A especialização do trabalhador aumenta-lhe fortemente a produtividade porque o exercício sempre da mesma tarefa: a) aumenta-lhe a destreza; b) poupa o tempo perdido quando passa de uma tarefa para outra; e c) leva à invenção de novas ferramentas e máquinas, que permitem incrementar a produtividade do trabalho. (Adam Smith, *A riqueza das nações* – editada pela primeira vez em 1776).

os produtores da mesma linha de mercadorias complementar a cooperação (mediante a troca) entre todos os produtores das distintas linhas de mercadorias.

A Economia Solidária vai além de Adam Smith. Ela propõe que todos os que se dedicam à mesma linha de mercadorias – alimentos, vestuário, veículos, produtos químicos, serviços de educação, de entretenimento, etc. – também cooperem entre si e que os resultados do trabalho de todos sejam distribuídos de acordo com regras de justiça aceitas por todos ou pela maioria dos cooperadores. O mercado continua a funcionar, mas apenas para que os consumidores comuniquem aos produtores suas necessidades e preferências.³

Em um mercado livre, os produtores, que atendem melhor os consumidores, vendem suas mercadorias a preços maiores que os demais. A Economia Solidária propõe que o Estado tribute parte do excedente auferido pelos mais afortunados e a transfira aos que foram preteridos pelos compradores. Ao mesmo tempo (como todos cooperam entre si), os preteridos aprenderão dos afortunados como corresponder melhor aos desejos dos consumidores. Pois, se não for assim, a sociedade polarizar-se-á entre ganhadores e perdedores, levando à formação de nova sociedade de classes (ou à volta da velha).

Fica claro que a prática da Economia Solidária exige que as pessoas que foram formadas no capitalismo sejam reeducadas. Essa reeducação tem de ser coletiva, pois ela deve ser de todos os que efetuam em conjunto a transição, do modo competitivo ao cooperativo de produção e distribuição. Se apenas um indivíduo adotar comportamento cooperativo em uma sociedade em que predomina a competição, ele será esmagado economicamente e vice-versa: se apenas um se comportar competitivamente onde predomina a Economia Solidária, ele será visto como egoísta e desleal pelos demais, que o excluirão do seu meio.

Essa reeducação coletiva representa um desafio pedagógico, pois se trata de passar a cada membro do grupo outra visão de como a economia de mercado pode funcionar e do relacionamento cooperativo entre sócios, para que a Economia Solidária dê os resultados almejados. Essa visão não pode ser formulada e transmitida em termos teóricos, mas apenas em linhas gerais e abstratas. O verdadeiro aprendizado dá-se com a prática, pois o comportamento econômico solidário só existe quando é recíproco. Trata-se de grande variedade de práticas de ajuda mútua e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que os agentes possam aprender o que deles espera-se e o que devem esperar dos outros.

A pedagogia da Economia Solidária requer a criação de situações em que a reciprocidade surge espontaneamente, como o fazem os jogos cooperativos. Importa aqui menos o aprendizado do comportamento adequado do que o sentimento que surge da prática solidária. Tanto dando como recebendo ajuda, o que o sujeito experimenta é a afeição pelo outro e este sentimento para muitos é muito bom. Tanto em competir como em cooperar, o sujeito sente-se feliz. Só que no primeiro caso, essa felicidade só é completa se ele vence e demonstra sua superioridade sobre os demais. No último, a felicidade é gozada toda vez que se coopera, independentemente do resultado.

A Economia Solidária é produzida tanto por convicção intelectual como por afeto pelo próximo, com o qual se coopera. A hipótese aqui é que todos têm inclinação tanto por competir como por cooperar. Qual dessas inclinações acabará por predominar vai depender muito da prática mais freqüente, que é induzida pelo arranjo social em que o sujeito nasce, cresce e vive.

Os que se formam no capitalismo, sobretudo em sua forma exasperadamente liberal (da qual os EUA me parecem o exemplo mais acabado), são postos em situações de competição desde a infância, na família e na escola. Aprenderão desde cedo de que os indivíduos são desiguais: alguns são fortes, inteligentes, esforçados, enquanto outros são fracos, burros e preguiçosos. Na luta pela vida, os primeiros serão os vencedores e os últimos os perdedores. Aprenderão também que só pela competição os vencedores obtêm a recompensa material que lhes permite aplicar seus dotes a favor do bem comum. A humanidade progrediria porque a competição premiaria o mérito dando-lhe o poder de liderar e mandar e condenaria o demérito à subordinação. Da competição nasceria a meritocracia e desta o progresso.

³ Isso significa que na Economia Solidária há abertura para novos competidores, na suposição de que eles apresentam avanços, seja na qualidade do produto, seja nos métodos de produção. Os consumidores, portanto, têm a oportunidade de escolher entre mais de um fornecedor. Mas, mesmo que a suposição não se realize, é sempre possível que diferentes cooperativas ou associações compitam pelo mesmo mercado. Isso não seria recomendável pela lógica da Economia Solidária, porém acima dessa lógica deve estar o respeito ao direito de cada cidadão ou grupo de cidadãos de empreender livremente, de acordo com sua vontade.

Os que se formam em um meio em que prevalece a Economia Solidária vivem desde cedo situações definidas por comportamentos recíprocos de ajuda mútua. Aprenderão que as pessoas diferem, mas que essas diferenças provêm do meio e da educação; que ninguém é tão forte que não precise do auxílio dos outros e que a união faz a força. São levados a perceber que a desigualdade social e econômica não é natural e nem decorre da superioridade de quem tem e manda sobre quem nada tem e obedece. Que a desigualdade é ruim e injusta e que ela só pode ser abolida pela prática da solidariedade entre os homens.

Mas, o que acontece quando pessoas formadas no capitalismo, digamos, moderadamente liberal (como o brasileiro) vêm-se excluídas do emprego por falta de demanda empresarial pela sua capacidade de trabalho? Muitas delas optam por unir-se a seus iguais para formarem juntas algum empreendimento solidário. O mais das vezes, elas fazem essa opção quando ainda se encontram empregadas e conseguem obter em arrendamento a massa falida da ex-empregadora, com a finalidade de mantê-la em operação. Nesses casos, o recurso à Economia Solidária deve-se unicamente ao temor de ficar desempregado por longo tempo ou permanentemente.

No momento em que essa opção pela Economia Solidária é feita, grande parte dos trabalhadores sequer sabe direito do que se trata. Mas, encontram-se ligados por laços de solidariedade forjados em longos anos de lutas, durante as quais a ajuda mútua é essencial à vitória. As lutas comuns produziram confiança mútua e afeto recíproco entre os trabalhadores. Eles aprenderam a cooperar e gostam da experiência. Muitos abominam o mandonismo e odeiam a desigualdade.

Por tudo isso, a opção pela Economia Solidária aparece como a mais provável ou mesmo a única possível no Brasil, mas não nos EUA. Lá, quando empresas antigas entram em crise, freqüentemente elas são adquiridas pelos empregados, muitas vezes com pecúlio representado por parte do fundo de pensão. É o chamado *buy-out*. Mas, daí não resulta um empreendimento solidário, mas outra sociedade por ações, da qual os trabalhadores participam em proporção a seus haveres. Os que ganhavam mais obtêm maior número de ações e um grupo deles pode vir a controlar a empresa. Mas, mesmo que todos possam participar da administração da nova empresa, essa não passa de um expediente para enfrentar uma desgraça. Se a empresa recupera-se e valoriza (o que parece comum) os seus donos tendem a vendê-la a quem oferecer mais. A recuperação da empresa não passa, nesse caso, de uma aventura de negócios bem-sucedida.

No Brasil, a freqüente opção pela Economia Solidária por trabalhadores com ponderável vivência sindical explica-se por seus valores. A idéia de que no novo empreendimento ninguém vai mandar e nem obedecer, de que a assembléia dos sócios tomará todas as decisões (cada cabeça com um voto), como é habitual no sindicato, deve ter sido aceita como a única maneira de manter os trabalhadores unidos e empenhados em garantir a recuperação do empreendimento, que daí em diante será deles.

Na realidade, a educação que a luta de classes proporciona aos operários está embebida em valores solidários e igualitários, que estão na base do socialismo, enquanto projeto e utopia. A posição objetiva da classe dos trabalhadores inclina-os a valorizar a solidariedade e a democracia como norma de suas organizações. Os primeiros teóricos do socialismo, do século 19, pensavam que suas propostas decorriam de pressupostos gerais a respeito do homem. Mas, Marx mostrou que o socialismo é, na verdade, o projeto dos subalternos, quando se revoltam contra o seu *status* social. Há socialistas em todas as classes, mas é a classe trabalhadora que sustenta o socialismo como bandeira de luta e como paradigma da sociedade desejável.

Por isso, os trabalhadores, assim como os pequenos produtores de mercadorias e os pobres em geral, inclinam-se espontaneamente à Economia Solidária, sempre que têm ensejo de realizar autonomamente alguma atividade econômica, de forma coletiva. A partir dessa inclinação espontânea, a tarefa pedagógica impõe-se. Por terem sido subalternos e alienados da gestão do empreendimento, que agora lhes incumbe não só operar, mas dirigir, os trabalhadores não estão preparados para a tarefa. Eles têm de ser ensinados e eles sabem disso.

O mesmo vale para todos os que se engajam na construção da Economia Solidária: os sem-terra nos assentamentos da reforma agrária, os prestadores autônomos de serviços (professores, médicos, guias turísticos, cabeleireiros, taxistas, etc.) quando se associam, os artesãos, cultivadores de fitoterápicos, apicultores, horticultores domésticos e tantos outros, quando formam clubes de trocas e/ou cooperativas de crédito e assim por diante. Hoje a Economia Solidária assume variadas formas e, em cada uma delas, há um aprendizado a ser feito. No que segue, vamos nos concentrar no caso das empresas recuperadas por trabalhadores, em autogestão.

3. A questão do que ensinar

O ensino da autogestão poderia, à primeira vista, incorporar tudo o que for aproveitável da administração de empresas, tal qual é elaborada e lecionada nas universidades. É óbvio que esse curso prepara os alunos a serem gestores de empresas capitalistas, a atuarem em heterogestão, não em autogestão. Mas, do mesmo modo que as empresas capitalistas, também as solidárias têm de competir em mercados, de modo que tudo que se refere ao relacionamento externo da firma – com clientes, fornecedores, financiadores, contadores, fiscais, etc. – poderia ser ensinado do mesmo modo (com a mesma pedagogia) tanto a um tipo como ao outro de empresa.

Teríamos, então, o ensino da autogestão dividido em duas partes: uma, a cargo de teóricos, investigadores ou veteranos da Economia Solidária, que versaria sobre as regras de funcionamento interno do empreendimento; outra, a cargo de especialistas, investigadores ou veteranos da economia capitalista, que versaria sobre as regras de relacionamento com outros agentes do mercado. Essa divisão acabaria, porém, por levar os empreendimentos solidários a adotarem procedimentos incompatíveis com seus princípios e a submeter-se a intermediários capitalistas quando os mesmos serviços podem ser prestados por congêneres solidários.

A contabilidade, por exemplo, tem por função coletar, processar e inter-relacionar os resultados monetários e não-monetários de todas as atividades da empresa. Há uma contabilidade que se insere no sistema capitalista, em que as informações fluem de baixo para cima e as ordens de cima para baixo. As contas são feitas para que a cúpula-dirigente possa tomar decisões. Outra é a contabilidade que se insere na Economia Solidária, em que é dever dos dirigentes informar à base – o conjunto de trabalhadores – sobre a situação da empresa, para que esse coletivo possa tomar decisões. É a base que dá as diretrizes à administração que ela escolheu e pode substituir quando achar que não está correspondendo.

É claro que o ensino da contabilidade convencional, nessas condições, a trabalhadores que praticam autogestão é contraproducente. Eles têm de aprender uma contabilidade que didatize a apresentação de seus resultados para que sejam transparentes e entendíveis por todos trabalhadores. Os trabalhadores têm de aprender contabilidade de custos, inclusive as diferentes maneiras de apropriar custos indiretos, para que possam entender os pontos fortes e fracos do desempenho de sua empresa e adotar medidas eficientes, com conhecimento de causa.

Algo semelhante passa-se com a administração financeira, vista pela ciência oficial como prestadora de serviços a poupadores e investidores, por um diferencial de juros (*spread*) entre os juros passivos, pagos pelos bancos aos poupadores e os ativos, pagos pelos investidores aos bancos. A realidade é falseada quando a ciência ortodoxa supõe que o mercado de capitais seja perfeitamente competitivo e que, por isso, os juros que os bancos pagam são os necessários para induzir os poupadores a adiar o consumo de um valor que corresponde ao que os investidores precisam tomar emprestado para realizar seus intentos.

De acordo com essa teoria, as taxas de juros passiva e ativa são as únicas que equilibram as preferências e intenções de poupadores e investidores; e o *spread* corresponde aos custos dos serviços bancários, reduzidos ao mínimo, por efeito da competição entre os intermediários financeiros.

A verdade é que o mercado de capitais não é competitivo, mas oligopólico, dominado por grandes conglomerados financeiros e conglomerados igualmente grandes de produção e distribuição de mercadorias. Por isso, os juros ativos, pagos pelas empresas que tomam empréstimos são inversamente proporcionais ao seu tamanho. É que os bancos incluem nos juros que cobram uma margem de risco igual à probabilidade estimada por eles, de que o empréstimo não seja devolvido. Os bancos supõem que esse risco é tanto maior quanto menor for o tomador do empréstimo. Só que eles não repassam aos poupadores o valor dessa margem de risco, do qual se apossam. Isso faz com que o *spread* seja gigantesco nos empréstimos feitos aos pequenos empresários e também aos empreendimentos solidários.

Os que constroem a Economia Solidária precisam aprender essas coisas para poder apreciar a vantagem que advém de um sistema de finanças solidárias, possuído pelos usuários, na forma de cooperativas de crédito. As finanças solidárias estão a serviço dos investidores e poupadores, que são dois papéis, que, nesse sistema, são desempenhados pela mesma gente, os trabalhadores. A cooperativa recebe depósitos dos sócios e empresta aos sócios que desejam tomar empréstimos. É o conjunto dos sócios que fixa os juros ativos e passivos, em geral mantendo-os bem abaixo dos cobrados e pagos pelos bancos comerciais.

Separar o ensino das finanças do da autogestão seria incorrer no erro de supor que a Economia Solidária é, e será para sempre, um componente de um todo maior capitalista. Na realidade, não há qualquer ramo de atividade que não possa ser organizado de forma solidária. Já existem, há muito tempo, em outros países, cooperativas de consumo, de comercialização, de produção agrícola, pecuária, industrial e extrativa, de prestação de serviços de variadas naturezas, de seguros (também conhecidas como "mútuas" ou "mutuárias"), de educação, de serviços de saúde e assim vai.

Em outras palavras, o ensino da autogestão não tem porque ser dividido em uma parte própria, interna aos empreendimentos, e outra externa aos mesmos, porque o meio ambiente em que atuam empreendimentos solidários pode ser composto inteiramente por outros empreendimentos solidários. No caso do Brasil de hoje, isso ainda está longe de ser o caso. Portanto, os nossos empreendimentos solidários recém-nascidos ainda vão ter que lidar com um meio circundante que lhes é, em princípio, hostil por ser capitalista. Mas, para que a construção da Economia Solidária complete-se, em nosso país, é fundamental que os praticantes aprendam que podem mudar o meio externo hostil, tornando-o amigável, pela difusão da Economia Solidária, pelos ramos que lhes são complementares.

A Economia Solidária, nesse momento de sua história no Brasil, está sendo ensinada por educadores ou incubadores a praticantes, sua maioria jovens e inexperientes, que estão enfrentando a difícil tarefa de manter e desenvolver seus empreendimentos tecnologicamente atrasados e insuficientemente capitalizados. Isso se aplica tanto a empresas em recuperação como a cooperativas em assentamentos de reforma agrária, cooperativas de recicladores de resíduos sólidos, cooperativas de agricultores familiares e muitos outros. A efetividade desse ensino decorre provavelmente da estreita conexão entre seus fundamentos teóricos e sua aplicação prática.

Devemos a Paulo Freire esta formulação lapidar: "Ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos juntos." Isso se aplica inteiramente à Economia Solidária, enquanto ato pedagógico. Docentes e discentes são igualmente inexperientes. Os primeiros possuem conhecimentos teóricos, os segundos o saber que se adquire por tentativa e erro na prática. Nessa interação, produz-se um auto-aprendizado mútuo. Somos todos autodidatas, pois não há aprendizado verdadeiro em que a curiosidade do aprendiz não tenha papel crucial.

Essa, me parece, é a melhor explicação para o que vem sucedendo com a Economia Solidária no Brasil, no passado recente e no presente. Trabalhadores, aparentemente simples e incultos, recebem empresas quebradas e as recuperam. Como aprendem a realizar tal proeza? Casando seu saber de homens práticos com o saber abstrato, politicamente motivado, dos formadores. E usando a solidariedade como organizador coletivo da atividade econômica, ao somar os saberes de dezenas ou mesmo centenas de trabalhadores, cada um com sua experiência de vida. E estudantes de Psicologia, Administração, Contabilidade, Direito, Economia e de tantas outras especialidades, adicionando seus saberes específicos e também os genéricos à sabedoria coletiva, solidariamente construída pelos protagonistas diretos.

E deve haver outros elementos que ainda ignoramos.

4. Conclusões

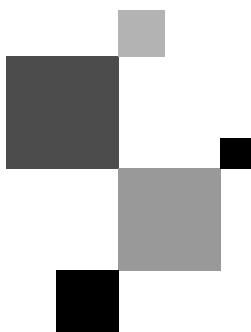
A Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo dessa prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a. Mas, seus valores fundamentais precedem sua prática. Não é preciso pertencer a uma cooperativa ou empreendimento solidário para agir solidariamente. Esse tipo de ação é freqüente no campo político e no campo das lutas de classe, sobretudo do lado dos subalternos e desprivilegiados.

Esses últimos são os dominados e, quando agem, voltam-se contra os dominadores, que detêm o poder e a capacidade de reprimir tais tipos de ação e sancionar quem se atreve a tentá-los. A principal arma dos que desafiam a ordem vigente (como os grevistas, por exemplo) e que lhes oferece alguma perspectiva de sucesso é a união entre todos, ou seja, a solidariedade. Por isso, a solidariedade é ensinada aos fracos e subalternos pela vida que levam e pelas empreitadas em que se engajam. Isso vale também para os pobres, que só conseguem sobreviver graças à prática consistente da ajuda mútua, modalidade essencial da solidariedade. É a vida que ensina aos mais fracos, os social e economicamente debilitados, o valor, na verdade, a imprescindibilidade da solidariedade.

A Economia Solidária é um passo decisivo "para além" desse aprendizado pela vivência, pois ela propõe a solidariedade não só como imposição da necessidade mas como opção consciente por outro modo de produção. Essa talvez seja a conclusão principal do acima exposto. A experiência de vida dos inferiorizados lhes ensina a prática da solidariedade como resposta à necessidade, em situações de perigo ou de extrema carência. "A Economia Solidária lhes propõe a solidariedade como prática sistemática, cotidiana, embebida num relacionamento social e econômico especialmente construído para isso."

A Economia Solidária prende-se à experiência de vida pregressa dos trabalhadores, mas ao mesmo tempo a ultrapassa. Isso fica claro quando se examina a saga das empresas recuperadas. No início do processo, no chamado "momento inaugural", a solidariedade impõe-se tanto pela luta para que a empresa seja entregue aos ex-empregados, como pela necessidade de muita labuta com remuneração mínima, para que a nova cooperativa (ou associação) viabilize-se economicamente. Mas, ela continua essencial mesmo quando o período heróico é superado, pois um empreendimento coletivo exige a efetiva cooperação entre todos que a compõem. É nesse momento que o ato pedagógico faz-se indispensável.

Trata-se pois de uma nova prática solidária, que se alimenta da antiga, mas exige uma formação específica. Trata-se, em essência, da construção de uma nova sociedade, dentro e em oposição à velha. Essa formação exige a interação dos que se envolvem na construção concreta dos empreendimentos solidários, em sua grande variedade, e da articulação deles entre si, e que hauram conhecimentos desta experiência, com os seus intelectuais orgânicos, que pensam, sistematizam e discutem a Economia Solidária numa temporalidade histórica e em uma espacialidade internacional. Assim, a Economia Solidária produz o aprendizado conjunto que a impulsiona em sua trajetória.



Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano

Sonia M. Portella Kruppa

Peças antigas com novas vão dar uma engrenagem para mudar a vida dos trabalhadores e da região [...] É preciso muito trabalho para a gente perceber que está fazendo diferente.

(Manoel Raimundo, trabalhador da Usina Catende, agosto de 2004)

CENA 1

Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco apresentam um trabalho de grupo, cujo assunto é a Usina de Catende. Zelosamente, narram a forma como farão a apresentação, composta de relato de pesquisa sobre o histórico da usina e dramatização de pequenos textos escritos em cartazes. A apresentação inicia-se. Os versos dramatizados descrevem trabalhadores submissos, despossuídos, sem dignidade e autonomia...

CENA 2

A fala, agora, é do responsável pelo setor de educação da Usina Catende. Seu relato contrasta com o apresentado pelas futuras pedagogas e revela o enorme esforço dos trabalhadores dos engenhos e da indústria de Catende

na construção de um projeto de autogestão. Mais do que isso, os fatos narrados por esse coordenador indicam que os trabalhadores das terras de Catende conseguiram vários benefícios econômicos: diversificaram sua produção e começaram a comprar bens que nunca tiveram. O coordenador resume sua apresentação, afirmando que o trabalho pedagógico em Catende gira em torno das palavras liberdade e autogestão.

1. Descompassos da escola

Manoel Raimundo é um trabalhador da Usina Catende, situada em Pernambuco, uma das principais iniciativas autogestionárias em curso no Brasil.

A proposta de autogestão em Catende foi articulada por 2.300 trabalhadores rurais demitidos no ano de 1993 e que constituíram uma sociedade anônima, a Cia. Agrícola Harmonia, para assumir de forma coletiva o patrimônio da massa falida. Decretada a falência em 1995, Catende foi a primeira falência judicial de usina nordestina, rompendo com o costume de serem os usineiros quebrados os liquidantes de suas empresas falidas, tal como ocorreu em 18 outras usinas de Pernambuco, que foram sucateadas e lesaram credores públicos e trabalhistas, gerando uma enorme quantidade de desempregados. A Usina Catende possui instalações industriais e 26 mil hectares de terras distribuídos em 5 municípios. A população diretamente envolvida é de quase 20 mil pessoas, sendo 17 mil residentes nos 48 engenhos (fazendas), número que se acresce com 2.500 familiares de operários da indústria e que moram na cidade de Catende. A autogestão em Catende está em processo. No momento, acontece em passos firmes nos engenhos e caminha oscilante nas instalações industriais.¹

As frases de Manoel Raimundo são o pano de fundo das cenas descritas e deste artigo.

As pedagogas, mesmo ao denunciarem e mostrarem-se contrárias ao processo de exploração dos trabalhadores, fato que tradicionalmente ocorre nos canaviais, revelam um desconhecimento das transformações havidas em Catende, onde trabalham os pais de muitos de seus alunos e, contraditoriamente ao sentido da denúncia que fazem, expressam o descompasso da escola diante da realidade, revelando como é difícil construirmos uma outra proposta educacional que não a velha escola, que produz e reproduz seres humanos submissos e adequados à produção capitalista.

Este artigo questiona a escola e ao mesmo tempo traz a ela o desafio da mudança. Apresenta respostas a uma pergunta central: por que a escola, muitas vezes, freia o processo de transformação que ocorre em sua volta? Analisa os valores propostos pelos trabalhadores que, na busca pela sobrevivência e organizados coletivamente, apresentam a alternativa da Economia Solidária, inspirando uma desejável mudança da escola e, finalmente, sugere algumas pistas para um processo de formação dirigido aos trabalhadores da Usina Catende.

2. Buscando as razões do descompasso escolar

Uma das explicações para o freio conservador da escola está em seu isolamento da realidade. Envoltos pela rotina e fechados em muros, a escola não tem sensibilidade para o movimento da vida, distante dos problemas e das alternativas que a população cria para sobreviver. Essa não é uma situação incomum. Ao tomar consciência da situação de fome que assola a população de Bangladesh, Muhammad Yunus, criador do famoso Grameen Bank (Banco da Aldeia), voltado para apoio das atividades econômicas das mulheres daquela região, revolta-se com o distanciamento do conhecimento transmitido por si próprio nas aulas de Economia da Universidade de Chittagong. Diante da realidade daquelas mulheres, seu curso lhe parecia "como uma sala de cinema onde era possível recostar-se, reconfortado pela figura segura do herói, onde se sabia, desde o início, que cada problema econômico encontraria uma solução elegante. Como professor, demonstrava que as teorias econômicas poderiam trazer respostas a problemas de todos os tipos. Mas quando saía de sua

¹ A Cia. Harmonia envolve num círculo concêntrico a administração judicial-sindical e a massa falida. O síndico da massa falida e os representantes sindicais têm grande influência nas decisões da usina como um todo. Nas instalações industriais, os trabalhadores são ainda empregados. No espaço industrial da usina, no final de 2003, uma greve, fruto das dificuldades financeiras, próprias do processo de recuperação de empresas por trabalhadores, faz retroceder o processo de autogestão que também ali se propagava.

classe, o professor via-se enfrentado pelo mundo real. Ali, os heróis estavam moídos a golpes, selvagemmente pisoteados. A vida cotidiana cada vez mais dura e os pobres cada vez mais pobres. Onde estava, então, a teoria econômica que daria conta de sua vida real?" (Yunus, 2000, p.18)

Segundo Yunus, "[...] com o pretexto de oferecer aos estudantes um tipo de visão panorâmica dos fatos, as universidades tradicionais haviam se separado das realidades da vida. O resultado era que terminavam por imaginar as coisas ao invés de vê-las" (Yunus, 2000, p.19).

Yunus decide voltar a ser estudante, tendo como universidade o pobre local do entorno do campus onde trabalhava e como professores a gente desse local: "aquela seria a oportunidade para compreender a vida de uma terra pobre, dando um grande passo em relação ao ensino livresco" (ibidem).

E foi assim, nessa aprendizagem que tirava o sono de Yunus, que a idéia do Banco Grameen nasceu. Com ele foi criado o microcrédito. Tem início um processo de empoderamento de mulheres muito pobres da região e que acumulam sobre si a discriminação de gênero, própria daquela cultura. Por voltar-se às mulheres, o Grameen desencadeia um processo de transformação cultural, que atinge as raízes dos comportamentos discriminatórios. Podemos dizer que Yunus revoluciona o funcionamento bancário e também a educação ao enxergar o óbvio, até então distante do olhar acadêmico: "observou que a fome não resultava da falta de comida, mas da incapacidade de uma parte grande da população de comprá-la por falta de dinheiro" (Singer, 2002, p. 75).²

O distanciamento da escola também é feito em nome de uma pseudoneutralidade institucional, que oculta, com certo disfarce, a reprodução da ordem que interessa ao sistema capitalista. Uma ordem baseada em valores individuais e na competição, controlada pelo esquadrinhamento cartesiano do espaço e do tempo, sob a máxima: cada coisa em seu lugar e em cada lugar apenas uma coisa, em tempos rigidamente separados – o tempo do conhecer (teórico) e o tempo (prático) do agir. Falsa questão, pois tanto Yunus como as pedagogas provam, de formas diferentes, que o conhecer, assim distanciado, tem por embasamento determinada apreensão do real, que dirige a prática, reproduzindo sucessivamente um olhar conservador sobre a realidade. A escola tal como outras instituições, a empresa capitalista por exemplo, cria uma espécie de inconsciente coletivo, de mudança difícil e demorada e que exige trabalho paciente quando se quer rompê-lo. De tal maneira, que olhar a realidade dos trabalhadores e a contradição da sociedade que produz miséria e riqueza exige um tempo e um longo trabalho. É a ele que Manoel Raimundo e Yunus referem-se. É preciso um tempo para que os trabalhadores e a população percebam as mudanças em curso em Catende. Foi preciso um tempo e um trabalho de olhar a gente pobre da aldeia de Jobra para que Yunus pudesse conhecer e intervir naquela realidade.

O esquadrinhamento do tempo e do espaço ainda serve para um forte controle das relações. Como instituições que congregam muitas pessoas, há na escola e nas empresas capitalistas um controle das interações. Se as relações interpessoais estabelecidas dentro das unidades escolares possuísem um caráter democrático, ao invés de estarem pautadas por níveis hierárquicos, preservados pelo poder burocrático que permeia o cotidiano escolar, poderíamos supor que, numa escola pequena de 500 alunos e 100 professores, ou seja, entre 600 pessoas, poder-se-ia conceber, em tese $600 \times 599/2 = 180$ mil possibilidades de relações binárias, além das infinitas combinações entre grupos de vários tamanhos. Não é isso o que ocorre e, embora na escola haja organização de espaços coletivos, tal como as salas de aula, o controle exerce-se individualmente e define as possibilidades de formação de coletivos. Alunos, funcionários e professores passam a circular pelos mesmos espaços, sempre com os mesmos grupos e horários. É comum, nas escolas dos centros urbanos, que grades confinem os espaços dos alunos. Portanto, a escola contribui para disciplinar os trabalhadores, não apenas porque seus valores sejam individualistas (conforme se apresentam no controle individual da produção escolar, no sistema de premiação, na seleção direta e/ou indireta dos considerados competentes), mas também porque sua organização dificulta a sociabilidade e a formação de espaços coletivos não previstos. Tem um regime que transpira submissão e disciplina à fala.

² Segundo Singer, o Grameen é um antibanco, faz tudo o que os bancos convencionais fazem... porém ao contrário. As mulheres que recebem empréstimos não são meras clientes do Banco, elas tornam-se sócias dele, integrando uma rede que, em 1997, mantinha 1.079 agências, em mais da metade das comunas rurais de Bangladesh. As sócias do Grameen, em encontros nacionais, definem resoluções que interferem em suas vidas e em sua educação, tais como: cuidaremos de nossa saúde; educaremos nossos filhos e nos daremos os meios para enfrentar essa educação; construiremos e utilizaremos latrinas; não exigiremos qualquer tipo de dote aos nossos filhos; não daremos as nossas filhas; os dotes serão proscritos de nossos centros; opor-nos-emos ao matrimônio de crianças; estaremos sempre dispostas a ajudar as demais; se alguém tem dificuldade, ajudaremos (Singer, 2002, p. 82).

Na escola há, ainda, os conteúdos escolares, igualmente hierarquizados e segmentados no currículo pela grade de aulas – o conhecimento parcelar circunscrito pelas disciplinas escolares. A visão de totalidade do real perde-se nessa fragmentação. As disciplinas são, na escola, o correspondente do saber especializado, na sociedade, que constrói jargões que dificultam a comunicação entre pessoas de profissões diferentes. O "economês", o "pedagogês" e os outros "ês" e as pessoas passam a não se permitir o conhecimento da realidade da forma como o especialista o faz. A profissionalização produz interditos na comunicação. Baseada na divisão social do trabalho – quanto mais o indivíduo especializa-se mais define sua área de atuação – a sociedade atual perdeu a disponibilidade de ensinar os que não são do mesmo segmento profissional. Essa divisão do saber legítima que o engenheiro saiba o que o peão da fábrica não sabe, sem que se pergunte porque isso ocorre. O conhecimento da Física pertence ao físico, o conhecimento da Química ao químico, mas o trabalhador na Usina Catende, ao produzir o açúcar, provoca uma série de fenômenos físico-químicos, cujos processos precisam, na autogestão, ser compreendidos e renomeados por ele próprio na relação ensino-aprendizagem, o que pode, também, consolidar, ainda mais, os mecanismos da autogestão. Na empresa capitalista, o trabalhador faz e não tem a oportunidade de sistematizar os processos que desencadeia com seu trabalho ou de desenvolver ferramentas de linguagem para apropriar-se do conhecimento, que é fartamente disponibilizado ao técnico ou ao engenheiro por uma linguagem de códigos pouco acessíveis aos não-iniciados.

A educação no sistema capitalista é vista para capacitar o ser humano, considerado como um recurso. Pensar a eficiência e a produtividade dos trabalhadores nesse sistema é considerar o sistema de competências, onde os seres humanos são induzidos a serem competentes para determinadas coisas e incompetentes para outras. Daí o termo capacitação, usado quando, nessa educação, se quer treinar/adestrar o trabalhador para determinadas funções. Pensa-se nessa questão conforme a visão funcionalista de Durkheim:

[...] não podemos, nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incube. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação (Durkheim, 5. ed., p. 26).

Nessa concepção, a desigualdade fica legitimada pelas diferenças pessoais de aptidão e mesmo de esforço pessoal, determinando um modelo de qualidade. Escolas e práticas educativas, profissionalizantes ou não, pautam-se na competição, valorizam o esforço individual e visam a capacitar alunos para a eficiência na execução de determinadas tarefas, preparando as segmentações dos ramos profissionais.

A escola recebe uma forte transferência de conceitos da economia capitalista, que vem se mantendo com hegemonia. A teoria econômica que reforça os valores da competição e da análise individual é a de tradição "marginalista". Essa teoria considera que o indivíduo age movido por seus desejos e necessidades, com capacidade natural de fazer cálculo subjetivo de custos e benefícios em relação a cada oportunidade de trabalho que lhe é oferecida e guiado sempre pela expectativa de lucro. A transposição para a escola dessa definição da atividade econômica e da natureza do ser humano veicula a eficiência, a eficácia e a produtividade como sendo de caráter individual, despregadas da função social, que o modo capitalista destina a cada um. Nesse contexto, difundiu-se largamente na sociedade e na escola, nos anos 90, o conceito de empregabilidade, pelo qual cada um passa a ser responsável por obter os requisitos que farão dele um trabalhador em condições de ser empregado e de auferir boa renda.

Essa concepção retoma a Teoria do Capital Humano de Theodore W. Schultz e Gary Backer que, baseados nos mesmos princípios da Teoria Marginalista, ficaram famosos nos anos 50 e 60. Esses autores, analisando o crescimento econômico dos países desenvolvidos, afirmaram a existência de um capital não-material, distinguindo, como modalidades, o capital físico e o capital humano e considerando o investimento em capital humano um dos fatores explicativos para o crescimento vultoso que criou a sociedade de abundância no pós-guerra. Por essa teoria, ao longo do século 20, especialmente, os trabalhadores transformam-se em capitalistas de si próprios, ao investirem e/ou procurarem aumentar sua escolaridade e/ou competência para produzir, com maior eficiência e produtividade, obtendo com isso maiores ganhos, num tempo relativamente curto. Por essa teoria, escolaridade vira investimento, ser humano vira capital, que pode e deve ser ampliado,

não apenas de forma quantitativa, mas também qualitativa, pela agregação de valores de produtividade que cada um deve buscar para si próprio. Em uma perspectiva de desenvolvimento, que repete para os países atrasados o itinerário dos países considerados modernos, segue-se uma visão dominante que, desde então, vem pressupondo um caminho linear, com etapas distintas, para atingir-se o desenvolvimento, partindo de uma sociedade "atrasada" (agrícola) em direção a uma sociedade "moderna" (industrializada), impulsionada pela adoção de tecnologia, cuja aplicação é exigente de níveis mais altos de escolaridade, ou seja, de capital humano. Em decorrência, a tríade escolaridade-emprego-renda, componente explicativo do crescimento econômico para essa teoria, passou a ser focada, visando constituir um modelo que prescreve como devem ser feitos o desenvolvimento e a escolaridade. Estudos comparativos, nas Faculdades de Educação e de Economia, especialmente nas disciplinas de Economia da Educação e Sociologia da Educação, passaram a analisar e medir, com base nos princípios da Teoria Marginalista e da Teoria do Capital Humano, formas e procedimentos pelos quais a escolaridade contribui, com maior eficiência, eficácia e efetividade, para o processo de crescimento econômico dos países atrasados. A Teoria do Capital Humano passa a ser referência nas definições dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, para a ajuda aos países em desenvolvimento. Seus conceitos operaram como um componente ideológico (estudar garante emprego e maior renda) nos currículos escolares. Em um primeiro momento, esses organismos propõem e induzem, com seu financiamento, determinadas formações técnicas para depois, influenciar projetos de escolaridade básica. Dessa forma, essa teoria econômica impulsiona um desenho interativo de forma e conteúdo escolares a serviço do capital. Nessa arquitetura, a escola não analisa as razões das desigualdades produzidas pela economia capitalista, mas passa, em si mesma, a ser a justificativa da desigualdade, criando a ilusão de que o diploma é garantia de êxito futuro e que sua conquista depende de esforço e capacidade individuais. Nos anos 70, quando os dados dos Censos Demográficos de 60 e 70 foram divulgados e permitiram, pela primeira vez, que a análise comparativa da renda dos brasileiros revelasse a forte concentração havida naquele período, e aumentada nas décadas seguintes, a Teoria do Capital Humano embasou justificativas para explicar a desigualdade. Segundo Singer, o economista Carlos Langoni (1973),

[...] que investigou o assunto no espírito desta teoria, aventou a hipótese de que, devido à introdução de tecnologia moderna, a demanda por mão-de-obra de nível superior cresceu mais do que a oferta, enquanto a demanda por analfabetos e pessoas apenas com curso primário teria crescido muito menos, naquele período (Singer, 2001, p. 86).

Para Singer, a explicação desse economista, na verdade, era uma "hipótese heróica" para salvar as afirmações da Teoria do Capital Humano. A crítica feita por Singer às posições de Langoni, que fielmente defendeu, à época, o chamado "milagre brasileiro", é esclarecedora dos argumentos falaciosos da Teoria do Capital Humano, pois,

[...] entre 1960 e 1970, cresceu acentuadamente o número e a proporção de diplomados no Brasil, enquanto a proporção de poucos instruídos diminuía. Não há nenhuma indicação de que a procura por curso superior tenha aumentado ainda mais do que sua oferta. O que, sem dúvida, aumentou no Brasil (assim como em outros países capitalistas) foi o "credencialismo", ou seja, a exigência de certificados escolares para a ocupação de posições elevadas (ou não) na hierarquia empresarial ou do serviço público. Há vinte ou trinta anos, quando o número de diplomados era muito menor, os mesmos cargos para os quais se exige hoje curso universitário eram preenchidos por pessoas que sequer tinham o colegial. [...] Langoni, estudando a repartição de renda no Brasil de acordo com estas características, verificou que são pobres não só os que têm pouca ou nenhuma escolaridade, mas também os que nasceram com o sexo "errado" (as mulheres ganham bem menos que os homens) e os que nasceram no lugar "errado" (na zona rural e não urbana, no Nordeste e não no Centro-Sul). Tomados em conjunto, escolaridade, sexo e lugar de nascimento "explicam" grande parte dos diferenciais de renda no Brasil. Obviamente, os pobres são vítimas do azar ou do seu desleixo em acumular capital humano. Em última análise, se a pobreza é uma situação pela qual muitos optam livremente, porque a riqueza não vale para eles o esforço ou os sacrifícios necessários para obtê-la, então a pobreza não deve ser tão terrível assim (Singer, 2001, p. 86-87).

A escolaridade da população brasileira aumentou ao longo de todo o século 20. A última década desse século universalizou o ensino fundamental para os considerados em idade certa. Mesmo as matrículas no ensino médio mais do que dobraram e o atendimento no ensino superior

teve um crescimento de cerca de 100%, nesse período. Corroborando com as críticas feitas por Singer, esse aumento da escolaridade não impediu o crescimento da desigualdade. Pelo contrário, o País tornou-se campeão da desigualdade social. Além disso, os jornais indicam, diariamente, as mudanças no mundo do trabalho. Segundo Pochmann,

[...] há hoje no Brasil milhões de pessoas organizando-se em várias formas de trabalho que não tem mais na relação capital-trabalho de tipo assalariado sua centralidade. [...] Ao contrário da tendência observada entre as décadas de 1940 e 1980, quando para cada 10 postos de trabalho abertos, 8 eram assalariados, sendo 7 com carteira assinada, a partir de 1990, somente 3 a cada 10 são assalariados, sendo 1 com contrato formal (legal) e 2 informais (ilegais). Os outros postos de trabalho abertos, na proporção de 7 para cada 10, não podem ser caracterizados nem como legais, nem como ilegais, uma vez que não são ocupações assalariadas, são formas "alegais", pois a atual regularização pública, por inadequada, não sabe como tratá-los (Pochmann, 2003, p. 139).

A mudanças tecnológicas na organização da produção capitalista geram ainda mais desemprego, que hoje atinge a escolarizados e não-escolarizados, fato que amplia e reafirma a desigualdade intrínseca do capitalismo, demonstrando que a escola cumpre seu papel ideológico, formador do inconsciente coletivo mencionado, ao afirmar sem discutir a relação escolaridade/emprego/renda, disciplinando a todos para a concorrência, que continua sendo útil, eficiente e eficaz, isto sim, para o sistema econômico em hegemonia.

3. A Economia Solidária – por uma nova escola

Na situação de crise do mundo do trabalho, mencionada no item anterior, trabalhadores do campo e da cidade lutam pela sobrevivência, organizados em pequenos ou grandes empreendimentos, como Catende, dando vida a outra forma de economia, baseada em nova chave de valores, encontrados numa ação solidária, não necessariamente planejada, mas descoberta na resistência da vida.³

Essa reação dos trabalhadores impõe-se aos que pensam a transformação da sociedade, dando urgência à mudança da concepção que norteia escolas e práticas educativas, que podem ser desencadeadas, talvez de forma intuitiva, dando chance para pensar no novo que se está fazendo no curso do próprio fazer. Organização, currículo, formas e possibilidades de agrupamentos, os espaços de falas e de silêncios, o tempo, o conhecimento, são muitos aspectos a serem considerados.⁴

Programas de educação de jovens e adultos de sistemas públicos de educação têm procurado superar a fragmentação curricular, organizando-se de forma temática, conforme proposta de Paulo Freire. Mas é preciso um passo a mais. A população no campo e na cidade vem buscando formas coletivas de enfrentamento da crise do mundo do trabalho. Mais do que se constituírem em temas geradores ou transversais, essas formas coletivas de organização deveriam ser tomadas como centros constitutivos da proposta educacional para que o conhecimento escolar pudesse consolidar outras formas de relação entre educação e trabalho, apontado para a construção de alternativas ao desenvolvimento econômico e social desses grupos.

Quando da formação de um novo grupo em Economia Solidária, a metodologia que se usa pretende vincular o pensar ao fazer. Assumir-se como sujeito exige recuperar a fala, que reproduz o conhecido, e o ato de nomear, que elabora novos conhecimentos. Falar e nomear são prerrogativas da condição humana. Propor alternativas ao vivido requer que a fala defina o contorno e o limite do vivido. A realidade do que sou contém uma dimensão de possibilidade, um vir a ser que me nega e ao negar-me, permite-me conceber um outro vivido. O novo que sai do velho só é possível se nomeio a utopia que a possibilidade representa. É por isso que, na formação de grupos cooperados, são tão importantes três perguntas: o que cada membro do grupo faz, o que eles sabem fazer e o que eles gostariam de fazer juntos. Essas perguntas abrem espaço para a fala sobre o vivido e sobre a realidade, tal como é percebida coletivamente pelo grupo, mas, principalmente,

³ Sobre essa nova economia – a Economia Solidária – ver artigo de Paul Singer, "Economia solidária como ato pedagógico", nesta publicação.

⁴ A respeito dessa nova escola, ver "Economia solidária e sistemas públicos: uma experiência de democracia em uma escola pública", de Maira L. A. Lopes, Helena Singer e Marcelo Gomes Justo, nesta publicação.

abrem espaço para nomear as novas alternativas, que podem, assim, ser concebidas.⁵ A Economia Solidária pretende uma mudança de qualidade e de postura do sujeito diante da vida e da organização da sociedade. Baseada no rodízio das funções, ela propõe que pessoas façam coisas que antes não faziam – que o trabalhador ouse dirigir com seus colegas a empresa. Valorizando a capacidade do ser humano em aprender e ensinar, a Economia Solidária baseia-se no diálogo, na solidariedade, na autonomia e na autogestão. Para montar estruturas escolares baseadas nessa outra economia é preciso aprender com ela, como fez Yunus com as mulheres de Bangladesh. Isso só é possível se houver uma aproximação consistente, sistemática e mútua entre a escola e as experiências da Economia Solidária. Nessa interação, a maneira de produzir e de transmitir o conhecimento deve mudar. Trazer à tona a crítica feita por Singer pode ser iluminadora de um processo de superação da forma segmentada de produzir e de atuar diante do conhecimento, retomando, nesse aspecto, o que esse autor afirma como sendo a lógica da economia política: constitui-la como ciência social total, englobando a Economia, a Sociologia, a Politologia, quem sabe a Antropologia... Superar o fato de que para essa tendência interpôs-se como realidade a divisão social do trabalho científico, que instituiu estas disciplinas ou ciências como campos profissionais separados, cada uma dando lugar a uma profissão autônoma. Superar interesses corporativos de economistas, sociólogos, politólogos, antropólogos, e de outros profissionais, que tratam de afirmar a autonomia de suas ciências, o que se reflete na prática do ensino universitário (e nos demais níveis) e, conseqüentemente, na prática científica com o crescente afastamento entre as ciências sociais (Singer, 2001, p.14).

Pensar uma escola que permita uma pluralidade de saberes. Não se quer com isso negar o conhecimento acumulado pela humanidade. O conhecimento avançou muito com o desenvolvimento do capitalismo. Na Idade Média, a filosofia compreendia a física, a química, as ciências, enfim, que dela desprezaram-se. Não se trata de perder o acúmulo do conhecimento especializado, mas exige-se uma nova ética diante desses conhecimentos, de maneira a permitir que conhecimento/equipes multidisciplinares reconstruam com os trabalhadores uma visão de totalidade.

A Economia Solidária tem que entrar na educação como fez a economia capitalista, que embebeu o conjunto das instituições no seu fazer, porque não é só a produção capitalista em si que deve ser mudada, é a produção e a reprodução da vida que devem estar pautadas por novos valores. A Economia Solidária é meio de um contexto social que propõe a igualdade de condições e o direito à diferença. Igualdade de condições que elimina a sociedade hierárquica, propondo uma sociedade marcada por relações democráticas, onde as diferenças entre os indivíduos possam acontecer sem gerar desigualdades. É, portanto, uma economia com defesa da igualdade e da inclusão de todos, não postulando, contudo, a defesa do idêntico. Uma economia que considera que as pessoas são diferentes e devem ter espaço para o exercício de suas diferenças.

Para que isso ocorra, uma dificuldade a ser superada está em nomear coletivamente o processo em curso dessa nova economia e aquele que virá a diante. Situação desafiante, pois como diz Manoel Raimundo, na epígrafe deste artigo: "é preciso um tempo para perceber que se está fazendo diferente". Há que se esperar que seja igualmente demorado o processo de nomear a mudança necessária na escola, que segue ou é coetânea à percepção dessa nova forma de produzir.

Ainda que essencial, não basta falar sobre o existente ou aquilo que ficou para trás. Temos que viver intensamente esse processo novo e coletivo de produção da Economia Solidária e dele espriar novas formas de organização para a escola. Três coisas são necessárias e urgentes para resposta a esse desafio: 1) perceber e falar/denunciar o conflito entre as práticas educativas dominantes e a forma autogestionária trazida pelos trabalhadores da Economia Solidária; 2) pôr-se no conflito, enquanto educadores e pesquisadores; e 3) nomear, ao construir coletiva e processualmente com os trabalhadores, várias outras práticas educativas que tragam para a escola um outro conteúdo e forma.

Esta publicação, pelas experiências que relata, demonstra que isso já vem ocorrendo. Educação, ciência e tecnologia fazem parte da plataforma de políticas perseguidas pelos trabalhadores, organizados no Fórum Brasileiro de Economia Solidária, e ocupam boa parte do tempo de suas reuniões. Os projetos recebidos pela Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) para apoio,

⁵ Refiro-me à metodologia de formação desenvolvida pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da USP, utilizada com os grupos populares para a organização de cooperativas.

nos anos de 2003 e 2004, dão destaque à formação desses trabalhadores. A Senaes vem respondendo a essa demanda numa perspectiva que busca situar a formação dos trabalhadores em processos de desenvolvimento local, propondo conteúdos e práticas educativas que contribuam para inserir as comunidades nessa outra forma de pensar o mundo do trabalho e a lógica da produção econômica, voltadas para a inclusão de todos os seres humanos. Os conteúdos dessas formações, se feitos articulados aos programas de elevação de escolaridade dirigidos a jovens e adultos, poderiam desencadear novas propostas educativas.⁶

4. À guisa de conclusão – alguns elementos para um processo de formação em Catende

Instigada pela luta e com respeito pelo caminhar persistente dos trabalhadores da Usina Catende, voltados para transformação das condições objetivas de produção da cana-de-açúcar e da vida na região, busco, neste final, refletir sobre alguns elementos para um processo de formação na usina.

Uma proposta de educação para os trabalhadores de Catende deveria ter na produção do açúcar o seu centro, incluindo aí e não de forma segmentada, todo o processo produtivo que liga os trabalhadores dos engenhos àqueles da indústria. Deveria, portanto, ser realizado em turmas heterogêneas de trabalhadores oriundos dos engenhos e da indústria. Se fosse possível, poderia contar com a presença das pedagogas, mencionadas na Cena 1. Especialmente, as que são professoras dos filhos dos trabalhadores, que, desde então, seriam desafiadas a pensar em uma nova escola.

Na agroindústria do açúcar há um enorme conteúdo das ciências agrícolas, mas também da física e da química, a serem disponibilizados aos trabalhadores, num processo mútuo de ensinar-aprender, a ser desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, que poderia/deveria envolver outros profissionais, além de físicos e químicos, tais como historiadores, sociólogos, arquitetos, engenheiros, etc. A antiga e a nova forma de produzir em Catende, comparadas à luz dos conhecimentos trazidos por esses profissionais, e o que fazer para melhorar a produção e a forma de produzir atual deveriam ser objeto de discussão dos trabalhadores da fábrica e do engenho de forma associada aos conteúdos das diferentes ciências.

No atual estágio da autogestão em Catende, já é possível diversificar o trabalho dos engenhos, como é relatado na Cena 2, que abre este artigo. É preciso perceber que os trabalhadores dos engenhos têm consciência e realizam essa possibilidade porque têm uma visão de totalidade do cultivo da cana-de-açúcar, de seu ciclo produtivo, podendo planejar alternativas de produção compatíveis entre si.

A forma autogestionária em Catende é prática que aos poucos se consolida. O tempo da transformação, que atingiu os engenhos, não contaminou com a mesma intensidade o trabalho da indústria, o que é relatado nos depoimentos dos trabalhadores. Há nesse descompasso de tempos um indicador de crise, que deveria ser refletido no processo de formação. Uma explicação para esse descompasso pode ser a diferença de apreensão da totalidade da produção que cada um dos trabalhadores desses espaços possui. Seria importante trabalhar o conhecimento que está em cada parte da produção do açúcar, de tal maneira que o conjunto de trabalhadores recuperasse a visão do todo. Perceber como o conhecimento dos trabalhadores foi sendo expropriado no processo tradicional da produção do açúcar e como essa expropriação mantém-se na forma dividida que ainda existe no interior da fábrica e entre ela e os engenhos.

Os trabalhadores dos engenhos têm o controle da produção e conseguem perceber que o mesmo território que produz a cana-de-açúcar pode produzir a horta, o peixe e a banana. Portanto, os camponeses sabem e nomeiam suas possibilidades de intervir no tempo, no espaço, no modo e no que produzir. Além da cana da usina, há a "cana de morador" e a diversificação da produção. Para eles, de fato, a transformação havida no processo de falência significou liberdade, possibilidade de escolhas.

⁶ A propósito da integração desses conteúdos, ver "Educação como elemento estruturante da Economia Solidária", de Cláudio Nascimento, e "Educação popular e Economia Solidária em Porto Alegre", de Maria de Fátima Baierle, nesta publicação.

Uma reflexão sobre o processo de conscientização das mulheres, relativamente à condição de subalternidade, que ainda é comum em nossa sociedade, pode servir para ilustrar a condição mais favorável que o trabalhador do engenho tem para libertar-se de um sistema opressor. Por que as mulheres são submissas? Entre outras razões, porque elas não podem falar sobre a opressão, considerada como parte de um *ethos* que normatiza o direito dos homens, impedindo que as mulheres, inclusive, percebam a importância de seu papel no processo de produção da família. Mas é fato que, se por algum motivo as mulheres passam a falar sobre seu vivido, elas rapidamente se aproximam da libertação desse julgo. Isso porque as mulheres têm, num sentido prático, a visão de totalidade do cuidar da família e da casa. A divisão do trabalho nas tarefas domésticas, entre homens e mulheres, ainda é processo recente. Cabe à mulher cuidar dos velhos, das crianças e fazer com que o dinheiro cubra as despesas. Nessas múltiplas tarefas, a mulher aprende a administrar o tempo e os recursos disponíveis. Só que ela não pode nomear esse fato. A sociedade ainda dá ao homem o papel de administrador dos bens. Formalmente, é ele quem administra o dinheiro e as coisas. Dessa maneira, o que é falado e ainda considerado como "natural" na sociedade não corresponde, de certa maneira, ao que ocorre na casa. Quando a mulher pode falar sobre sua situação, ela percebe e nomeia essa contradição. Nomeando a opressão, ao mesmo tempo, a mulher cria alternativas e está a um passo de rebelar-se e de concretizar seu grito de liberdade.⁷

De forma oposta ao caso das mulheres e dos trabalhadores dos engenhos, os trabalhadores da fábrica não se colocam na posição de interferir naquilo que fazem. No trabalho dividido, continuam sem visão de totalidade ainda que muitos se julguem, contraditoriamente, em posição superior aos camponeses.⁸ Instigado a responder sobre como a fábrica poderia trabalhar de modo diferente, um trabalhador da indústria propôs que se retomasse a produção artesanal dos componentes das engrenagens, relatando, como vantagem, sua condição de conhecimento técnico para fazê-lo integralmente. O avanço para esse trabalhador é voltar ao passado, a um modo de produzir sobre o qual ele tem domínio. Longe de ser rechaçado, esse apego a um modo artesanal de produção das engrenagens, deveria servir para a reflexão das diferenças que o processo de transformação, em curso na usina, possibilitou, até o momento, para o trabalho na fábrica e nos engenhos.

Mais do que isso, esse processo, se feito de forma a misturar trabalhadores da indústria e dos engenhos, poderá levar os trabalhadores a perceberem que o engenho não funciona sem a indústria e vice-versa. Então, as possibilidades de diversificar a produção em cada um desses espaços passarão a ser objeto da reflexão de todos. Outra forma de organização da produção, da composição e da repartição de seus resultados talvez possa ser construída.

Segundo depoimentos de alguns, por vezes, os trabalhadores da indústria expressam o desejo de volta ao tempo do usineiro, porque nessa época, eles não corriam tanto risco. O usineiro era o responsável pela produção. Já que eles estavam em regime de submissão, o usineiro tinha por obrigação pagar seus direitos. Mantida a organização da produção e sua situação de empregados, eles não percebem de forma consistente e permanente a mudança havida. Quando há crise econômica, advinda da situação de falência da Agroindústria de Catende, eles percebem que os trabalhadores do campo melhoraram comparativamente mais do que eles sua condição de vida, porque os trabalhadores do campo têm, agora, a "cana de morador", horta, peixe e galinha, etc. Para o trabalhador da fábrica, a liberdade não é ainda sentida como a contrapartida da responsabilidade, tal como ocorre para o trabalhador dos engenhos. Um trabalho de formação em Catende deveria refletir essas contradições, cujas saídas dependem de um conjunto de conhecimentos e de construção de novas possibilidades organizativas, que deveriam compor o currículo dessa formação, de forma integrada aos conhecimentos da química e da física, que movem as engrenagem e que produzem o açúcar.

Em síntese, uma proposta de formação em Catende deveria levar os trabalhadores a compreenderem porque a cana-de-açúcar contém, em si mesma, toda a energia que na indústria a transforma em açúcar, fato que, como uma metáfora, poderia ajudá-los na compreensão do processo de transformação que a autogestão, em si, guarda se for vivenciada em sua radicalidade. Os trabalhadores de Catende e tantos outros já demonstraram que a autogestão, tal como a cana, é generosa

⁷ Na formação dos grupos, onde há um número razoável de mulheres, é interessante perceber como esse processo ocorre rapidamente. A questão de gênero gradativamente se impõe e as mulheres revêem, simultaneamente, seu papel em casa e na produção coletiva dos grupos em que estão.

⁸ Em termos de renda mensal, os trabalhadores da fábrica ainda mantêm, de fato, uma diferença para mais em relação aos camponeses, ainda que essa diferença venha diminuindo pelas alternativas geradas no campo, a partir da autogestão.

na produção da vida. Afinal, como num processo químico e doce, entre homens e mulheres, em Catende e na vida, um mais um pode ser mais do que dois.

Nesse processo de formação coletivo são necessários jogos pedagógicos que possibilitem aproveitar as idéias nomeadas individualmente, num processo que preserve a igualdade de condições entre os trabalhadores, com direito a diferentes pontos de vista.

O trabalhador Raimundo, ao expressar o novo, refere-se ao termo engrenagem. Essa é uma peça presente em toda a estrutura da fábrica, cuja descrição poderia ser: "a fábrica de açúcar é uma sucessão de engrenagens". É interessante perceber a transposição de significado feita na fala desse trabalhador. Com uma metáfora, ele dá sentido social à palavra engrenagem e nomeia, integradamente, o novo processo da prática produtiva e da vida em Catende: "peças antigas com novas vão dar uma engrenagem para mudar a vida dos trabalhadores e da região".

É entrando nessa engrenagem que a escola e as práticas educativas em Catende podem mudar, numa proposta de formação que dê oportunidade de fala e de expressão aos trabalhadores e que reflita sobre as razões pelas quais o silêncio impera na escola e nas empresas capitalistas, reafirmando o sentido revolucionário da palavra que há de nomear e orientar, mais e mais, essa nova forma de produzir a vida e uma nova escola.

Referências bibliográficas

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.].

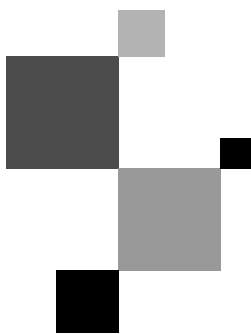
LANGONI, C. G. *Distribuição de Renda e Desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

POCHMANN, Márcio (Org). *Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2003.

SINGER, Paul. *Aprender Economia*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

YUNUS, Muhammad (com a colaboração de Alan Jolis). *Hacia um mundo sin pobreza*. Santiago do Chile: Andrés Belo, 1998. Publicado originalmente em francês, em 1997; edição brasileira: *O banqueiro dos pobres*. São Paulo: Ática, 2000.



Redes, educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a educação de jovens e adultos

Marcos Arruda

Quero, sim, aprender a ler e a escrever com lápis,
Mas já sei ler a linguagem da Natureza,
E escrever com milho e tomate
O fim da fome.

(Um camponês da Nicarágua, 1982).

1. A ligação da educação de jovens e adultos com a Economia Solidária

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é coisa de países pobres ou empobrecidos. Ela existe porque existem excluídos, porque existem crianças cujo direito à educação foi negado pela própria condição de terem que usar sua infância para trabalhar. Com pouco ou nenhum estudo, jovens e adultos trabalhadores ficaram limitados a ocupações informais ou ao subemprego, ou são os primeiros a serem demitidos quando as empresas querem cortar custos. Até que vem a EJA oferecer alguma formação.

A referência da EJA, porém, costuma ser o conceito abstrato de "analfabeto" como aquele que não sabe ler e escrever. Abstrato, porque se toma o analfabeto fora dos seus contextos, como um ser sem história e sem relações. A proposta, sem dúvida bem intencionada, é alfabetizar o

analfabeto. O trabalhador¹ é considerado vazio de conhecimentos, a tarefa da EJA é enchê-lo dos conteúdos do saber consagrado. No dizer do professor Paulo Freire, nessa ótica o educando é tomado como um pote vazio a ser cheio pelo professor, pelo livro, pelo saber acumulado, para depois pagar juros cumprindo a função prevista para ele na sociedade, concebida como uma grande máquina.

Mas a coisa é muito outra. Jovens e adultos são pessoas que já trazem um saber acumulado de décadas de vida e trabalho. São pessoas orientadas principalmente para o trabalho. Sua ocupação principal não é, nem pode ser, estudar, mesmo quando entram para um curso da EJA. Então surge o dilema: a solução seria alfabetizar e, em seguida, escolarizar o jovem ou adulto trabalhador? O método seria "colar", superpor o conhecimento ao trabalho que faz?

E o objetivo seria "capacitar" o trabalhador para ele competir com maior chance no mercado de trabalho? Seria treiná-lo em conhecimentos que lhe permitam competir melhor contra outros trabalhadores na busca de um emprego?

A chave: casar o trabalho com a educação

Essas perguntas cabem para aqueles que tomam a economia atual como a única possível. Já que é impossível fazer diferente, dizem, temos que nos adaptar para sobreviver. Na verdade, o ponto de partida não pode ser o analfabeto abstrato. É preciso partir da realidade do jovem e adulto trabalhador, o fato de que é hoje um trabalhador, lutando para construir um caminho ou para ajudar sua família na tarefa de produzir e reproduzir a vida. O ponto de partida é, portanto, o trabalhador concreto – se é homem ou mulher, jovem, maduro ou idoso, sua condição de vida e trabalho, sua história e seu saber acumulado, suas aspirações e seus anseios, seu universo de relações interpessoais, comunitárias e sociais.

Essa é a proposta do que Paulo Freire chamava *A Educação Libertadora*. Tomando como ponto de partida as condições de vida e trabalho dos educandos, o educador abre um diálogo com eles sobre a questão "para quê desejam educar-se". Fica logo evidente por suas respostas que suas motivações para a educação estão vinculadas não a um desejo abstrato de "saber", mas a pretensões concretas como trabalhar melhor, conseguir um trabalho que renda mais, melhorar a vida para si e para a família. Na consciência dos que vivem do seu trabalho, a vinculação entre trabalho e educação faz-se naturalmente, pela sua própria condição de ser humano trabalhador.

Eis a chave: a EJA tem que casar trabalho e educação. Para isso, precisa ser estruturada como um sistema diferente do sistema escolar tradicional. Tem que ser desenhada para atender as condições de vida e trabalho de pessoas que têm como ocupação principal garantir o suficiente para si e para suas famílias quer como arrimos da família, quer para obter rendimento complementar. Foi o que o governo liderado pela Frente Sandinista procurou realizar durante os anos 80, ao organizar uma EJA construída de forma descentralizada e a partir da realidade da vida dos jovens e adultos dos diferentes setores e categorias sociais das diversas regiões da Nicarágua. E foi mais longe: propôs que, à medida que a EJA progredisse e se consolidasse, ela fosse gradualmente interagindo com as escolas elementar e secundária, de modo que o próprio sistema escolar acabasse sendo reestruturado e redefinido para responder aos desafios do projeto de desenvolvimento socioeconômico próprio da Nicarágua e das suas regiões.

A ação educativa da Nicarágua, voltada para o desenvolvimento próprio das pessoas, coletividades e do povo trabalhador foi tão ousada que a Equipe Nacional responsável pela EJA no Vice-Ministério de Educação de Adultos teve que buscar resposta para a pergunta: "se a Nicarágua conseguir elevar o nível educativo de toda a população à etapa universitária e pós-universitária, quem irá fazer os trabalhos básicos da produção de bens e serviços na sociedade e no Estado?" Tal pergunta está ligada à separação estrutural que existe entre trabalho intelectual e trabalho manual, no sistema centrado no capital. A Equipe chegou a uma brilhante definição de objetivos para a EJA da Nicarágua: "que cada jovem e adulto possa chegar a ser estudante, professor, profissional, político, governante sem deixar de ser trabalhador". E a prática dessa proposta começou a ser

¹ Que você, leitora e leitor, vendo neste capítulo os termos genéricos usados no masculino, tenha presente que o autor está tão insatisfeito quanto você com a ausência de uma forma gramatical no nosso idioma que congregue em si o feminino e o masculino.

realizada em escolas agrícolas, onde professores e estudantes confundiam-se nas tarefas de produção agrícola e manutenção geral da escola; mas também em alguns espaços de EJA, onde educadores populares aprendiam o trabalho agrícola durante o dia, aprendendo dos educandos a arte da produção rural e, nas primeiras horas da noite, ensinavam-lhes a ler, escrever e calcular. Um novo projeto democratizado de poder começou a germinar, e só não prosperou pelas contingências impostas pela guerra da Contra, alimentada pelos EUA.

2. Reconstruindo conceitos e interações

Tal política educativa, não apenas torna real a conexão entre trabalho e educação, mas também se fundamenta numa desconstrução e reconstrução de diversos conceitos. O que estava em jogo era a reapropriação dos conceitos de ser humano, trabalho, economia, política, educação, desenvolvimento, comunicação.

Ser humano e trabalho emancipado

O conceito de trabalho tem evoluído ao longo da história humana. A etapa de individuação e formação de grupos sociais na aurora da espécie humana corresponde a formas rudimentares de ferramentas para garantir a reprodução da vida. Coleta e caça eram atividades preponderantes, e os grupos sociais buscavam o melhor tamanho para tornar eficazes as relações interpessoais e produtivas, de tal forma que o entrelaçamento das atividades que garantiam a vida e as atividades culturais e comunitárias era profundo. Estudos antropológicos de populações antigas e outras atuais, que vivem em estágio primitivo de evolução técnica, mostram que as atividades voltadas para a sobrevivência ocupavam parte menor do tempo de vida dos seus componentes do que as atividades relacionadas com a sociabilidade e a convivialidade.

Karl Marx² tem uma passagem brilhante sobre o trabalho social, em que se refere ao cultivo dos cinco sentidos materiais do ser humano como o trabalho de toda a história anterior à existência da natureza *humanizada*, ou transformada intencional e conscientemente pelo trabalho individual-social do ser humano. Ele chama a atenção para a dimensão social do ser humano, e do trabalho social que dela decorre. Concebe riqueza como o conjunto dos sentidos materiais e imateriais (que ele chama de "espirituais e práticos") que estão em processo de desenvolvimento no ser humano-indivíduo-social por meio da ação transformadora que exerce sobre a natureza e sobre si mesmo. Trabalho como "objetivação da essência humana [...], necessária para fazer os sentidos humanos do Homem e também para criar um sentido humano apropriado para toda a riqueza da humanidade e da natureza" (Marx, 1844, p. 353-354). Portanto, trabalho também como subjetivação da natureza: a natureza recriando-se por meio do ser humano, crista da onda evolutiva da vida na Terra, no dizer do cientista Teilhard de Chardin.

Nessa reflexão o ser humano é concebido como um ser em processo de construção e autoconstrução, cuja natureza é, ao mesmo tempo, fixa e mutante, ou evolutiva, cujo ser é constituído de atualidade e potencialidade, de cotidianidade e historicidade, de individualidade e sociabilidade, ao mesmo tempo, cuja ação sobre o mundo já não é acidental ou espontânea,

² "O ser humano é, pois, afirmado no mundo objetivo não apenas em pensamento, mas com *todos* os seus sentidos. Por outro lado, olhemos a questão no seu aspecto subjetivo: só a música pode despertar o sentido musical no ser humano e a mais bela música *não* significa nada para um ouvido não musical, porque meu objeto só pode ter confirmação de meus potenciais essenciais, isto é, só pode existir para mim na medida em que meu potencial essencial existe para mim como um atributo subjetivo [...] Da mesma forma, e pelas mesmas razões, os *sentidos* do ser humano social são *diferentes* daqueles do ser humano não-social. Só através da riqueza objetivamente desenvolvida da natureza humana pode a riqueza da sensibilidade *humana* – um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em breve, *sentidos* capazes de gerar gratificação humana – ser cultivada ou criada. Pois não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, os sentidos *humanos*, a humanidade dos sentidos – todos estes só emergem para a existência mediante a existência dos *seus* objetos, através da natureza *humanizada*. O *cultivo* dos cinco sentidos é o trabalho de toda a história anterior. O *sentido* que é prisioneiro da crua necessidade prática tem somente um sentido *limitado*. Para um *Homo* que está com fome, a forma humana de alimento não existe, só sua forma abstrata [...]; a objetivação da essência humana, no sentido teórico tanto quanto no prático, é necessária para fazer os *sentidos humanos* do *Homo* e também para criar um *sentido humano* apropriado para toda a riqueza da humanidade e da natureza" (Marx, 1844, p. 353-354).

mas intencional e planejada, e faz evoluir seus sentidos materiais e imateriais, individuais e sociais, de modo a "humanizá-lo" sempre mais, como pessoa e como espécie.³

O conceito de trabalho aí embutido vai muito além daquele que prevalece nas sociedades de classes, onde o ócio (na Antiguidade escravista e nas sociedades dominadas pela nobreza, onde o trabalho manual estava restrito às mulheres e aos escravos) e os trabalhos de gestão e reprodução do capital e das mercadorias (sobretudo no sistema do capital mundial) estão divorciados dos trabalhos manuais. Outra forma, ainda mais contundente, de dizer isso é que o capital (criatura do trabalho humano) está divorciado do trabalho. Para o trabalho é preciso *ser, saber e fazer*; para o capital é apenas necessário *ter*. O divórcio entre o capital e o trabalho no capitalismo levou à ideologia expressa numa frase gravada em pedra sobre um banco na Inglaterra: "Aquele que tem, é!" No sistema do capital, o trabalho fica reduzido ao mero emprego. Essa dimensão ontológica do ser humano, ao ser tratada como mercadoria, reduz o próprio ser humano a mercadoria.

A Economia Solidária desconstrói esse conceito de trabalho e promove o trabalho humano como *ser, saber, criar e fazer*, ou como toda ação transformadora do mundo da natureza em mundo humano, ou ainda como toda ação em que, ao transformar o mundo, o ser humano constrói a si mesmo. Tal conceito implica a emancipação do trabalho em relação à sua prisão mercantil – no sistema do capital, o trabalho assalariado – e à sua vinculação com a mera sobrevivência material. Na Economia Solidária, o parâmetro do crescimento econômico ilimitado como razão de ser da atividade econômica cede o lugar ao conceito complexo de *riqueza* como o conjunto de bens materiais e imateriais que servem de base para o desenvolvimento humano e social. A abundância dessa riqueza concreta distancia-se, portanto, da mera acumulação de bens materiais. A atividade econômica busca gerar o suficiente em termos materiais para cada cidadã e cidadão, a fim de que possam liberar seu tempo e sua energia para os trabalhos relacionados com o desenvolvimento das suas dimensões especificamente humanas – a ética, a estética, a comunicação, a convivialidade, a sociabilidade, o amor. As condições são, por um lado, que o próprio trabalhador possa apropriar-se dos ganhos da produtividade que obtém com o avanço das tecnologias da produção; e, por outro, que se estabeleça uma remuneração cidadã, financiada por fundos públicos, que garanta a todos o direito mínimo à vida. Para realizar essas condições, é preciso superar o divórcio entre trabalho e capital.

Casar trabalho e capital significa desmontar o sistema de apropriação privada do trabalho social, criando novas formas de propriedade e de posse vinculadas ao trabalho produtivo concreto e à satisfação das necessidades humanas e sociais. Na Economia Solidária convivem diversas formas de propriedade e de gestão, mas todas elas são vinculadas à não exploração do trabalho humano, à garantia de acesso por todos aos bens públicos que pertencem ao domínio coletivo, e a relações harmônicas com o meio ambiente.

Evidentemente, o papel de um Estado democratizado na redistribuição da renda e da riqueza, sobretudo numa etapa de transição da realidade atual de profunda desigualdade; na viabilização da remuneração cidadã e na construção de um marco legal que institucionalize e garanta a prática do trabalho emancipado é indispensável.

Economia como cuidado da casa

Vale referir-nos a dois conceitos dominantes. Um, da teoria clássica, que define economia como a utilização dos recursos escassos de modo que responda a necessidades e evite desperdícios. O outro, neoclássico ou neoconservador, que predomina no sistema do capital hoje globalizado, que reduz a economia à atividade de acumular riqueza material por qualquer meio e a qualquer custo. O mundo atual, resultado de uma longa história de produção, sempre mais acelerada de riquezas materiais, é também um mundo de profundas desigualdades na distribuição e no uso dessas riquezas.

Dados da revista *Forbes* revelam que existem no mundo atual apenas 7,7 milhões de milionários em dólares estadunidenses, ou 0,13% dos seis bilhões de habitantes do planeta. Esses milionários

³ Ver Arruda, 2003, Capítulo 2.

possuem um patrimônio equivalente a 28,8 trilhões de dólares, o que equivale a cinco vezes o valor de tudo o que é comercializado no mundo a cada ano. No Brasil, a situação é ainda mais extrema. Os milionários, em dólar, são 80 mil, ou 0,044% dos 182 milhões de habitantes e seu patrimônio eleva-se a 1,75 trilhões de dólares. Enquanto isso, 53 milhões de brasileiros vivem na pobreza, sendo 22 milhões os indigentes e famintos. "A árvore se julga pelos frutos", diz o Evangelho. A árvore que é o sistema do capital está julgada pelos seus frutos históricos – competição, guerra, desigualdades, injustiças, violências ao lado de privilégios, desperdícios, destruição ambiental que ameaçam a vida no planeta e as gerações por vir.

A Economia Solidária resulta do fracasso do sistema do capital em realizar os anseios mais profundos do ser humano. Mas resulta, também, do fim da ilusão de que um Estado constituído por um só partido, que se diz o dono da verdade, é portador de todas as soluções aos problemas da produção e reprodução sustentável da vida humana. Estas duas tentativas históricas frustraram-se.

A Economia Solidária reconstrói as relações sociais de consumo, produção e trocas a partir da noção de economia como *gestão, cuidado da casa*. Esta definição etimológica do termo incita à reflexão. A casa é um lugar de vida, e vida em comunidade. Deve ser um lugar de acolhimento, em que primeiro contam os habitantes e só depois o prédio da casa, suas decorações e os objetos que temos dentro dela. O prédio, os adereços e os objetos são meios para gerar bem-estar. Se os colocamos em demasia, eles atrapalham e enfeiam o ambiente, em vez de facilitar o bem-viver de quem habita a casa. Se existe carência de objetos essenciais, o bem-viver também fica prejudicado. Se existem desigualdades nos direitos ao usufruto do espaço e dos bens coletivos, alguns se dão bem às custas do mal-estar dos outros. Isto gera disputa, conflito, injustiça e pode até resultar em violência. A harmonia entre os que habitam a casa resulta de um ambiente de acolhimento, cooperação, confiança mútua, solidariedade e sociabilidade entre os habitantes da casa. O método do diálogo, do entendimento, da escuta de uns pelos outros, da atenção ao bem-estar uns dos outros e da reciprocidade é indispensável. Quanto mais cada um cuidar do bem-estar dos outros, mais aumenta o bem-estar de todos. Os conflitos certamente existirão, mas serão superados pelo diálogo e da busca de entendimento em torno de uma solução em que todos possam sair ganhando. Num lar assim, a paz será sustentável e o amor prevalecerá sobre os sentimentos negativos e a desconfiança.

Projetemos agora essa visão para as outras casas em que habitamos, a rua, a comunidade, o município, a região, o país, o planeta. Todas as observações feitas para a casa da família servem para as outras casas. O desafio de geri-las em harmonia envolve, em primeiro lugar, o cuidado com seus habitantes. A economia deve ser, para começar, a gestão do bem-viver dos habitantes da casa. Para isto, é preciso ter uma noção clara de quem é o ser humano que habita a casa, quais as suas necessidades materiais e imateriais, quais os atributos que possuem e precisam desenvolver para realizar-se sempre mais. Se no ambiente predominam a competição pela apropriação dos bens da casa por habitante, a tendência é o conflito, o engano, a desconfiança, a adversidade, a guerra entre eles. Os que tiverem mais força, mais posses materiais ou mais autoridade prevalecerão sobre os outros e os submeterão a condições inferiores de vida e de bem-estar. Os maus sentimentos multiplicar-se-ão e poluirão as relações. Se uns consomem em demasia, é porque outros estão carentes do essencial. Se a produção transpassa o limite do supérfluo, a má-gestão da produção dos bens gerará excesso e desperdício para uns, ao lado de carência e insatisfação para outros. Se os laços não são de acolhida e confiança, as necessidades de um só poderão ser supridas por ele; se ele não tiver acesso aos meios de supri-las, a carência prevalecerá. Sem satisfação das necessidades materiais, os carentes também se sentirão desvalorizados e excluídos. Os mais ousados entre os insatisfeitos poderão rebelar-se e usar da violência para enfrentar a violência de que são vítimas. A tendência é a casa desagregar-se.

A Economia Solidária promove o "consumo ético", "crítico" e "solidário". Cada habitante busca o atendimento das suas necessidades na partilha dos bens, e não na apropriação privada deles à exclusão dos outros. Partilhando o que tem ou produz, ele gera satisfação para outros e predispõe os outros a fazerem o mesmo em relação a ele ou a ela. Consciente de que todo consumo envolve a geração de resíduos, cada habitante estará comprometido com os três princípios de uma gestão responsável do ambiente: gastar o mínimo, reutilizar tudo o que é possível, reciclar o que não pode ser reutilizado. Dessa forma, elimina-se todo desperdício, seja de recursos, seja de energia, e buscam-se formas de manter a harmonia da existência da comunidade humana em relação aos seus ecossistemas.

A Economia Solidária promove a "produção autogestionária dos bens e dos serviços". Cada pessoa que trabalha nessa produção tem o direito de participar da posse e da gestão do empreendimento produtivo, e o que lhe dá esse direito não é a quantidade de cotas que possui, mas o fato de contribuir com seu trabalho para o produto coletivo. A produção é planejada de acordo com as necessidades da comunidade e com o conjunto de empreendimentos que atuam na produção de bens e serviços dessa comunidade. A referência não são os preços nem os lucros a auferir, mas o maior bem-viver a gerar para os consumidores, ao lado da maior garantia de um trabalho estável e satisfatório para os que produzem. Para esses fins o planejamento é indispensável. É também indispensável que o empreendimento não se pense sozinho, mas na sua relação com os outros empreendimentos e as necessidades da comunidade. Para isso, o planejamento de toda a cadeia produtiva de cada bem ou serviço, assim como os trabalhos em rede, são essenciais. Mais adiante voltaremos a falar das redes.

A Economia Solidária promove as "trocas solidárias" com base na busca do ganho para o produtor e para o consumidor. Em outras palavras, ela transforma as trocas numa relação em que todos ganham. Para isso, ela propõe uma diversidade de modos de trocar bens e serviços, e não apenas o jogo do mercado. A oferta de serviços públicos essenciais pelo Estado, em nível local, nacional e global, a troca direta de um produto por outro, a troca por meio de moeda social, criada pela própria comunidade, o dom, são algumas das formas de troca promovidas pela Economia Solidária. Mas as trocas mercantis também têm o seu papel, a partir da noção do "mercado como uma relação social" e não apenas uma troca de bens materiais. A relação social é, portanto, uma relação humana, em que ambos os lados estão dando e recebendo energia e trabalho. O vendedor oferece um produto em que está incorporado o trabalho, o saber e a criatividade de outros trabalhadores e de si próprio, ao passo que o comprador oferece outro produto com as mesmas qualificações, ou dinheiro que simboliza os frutos do seu próprio trabalho, cedidos a outros anteriormente. O mercado é solidário se o vendedor e comprador buscam o ganho próprio e do outro ao mesmo tempo; quando há transparência dos custos envolvidos na produção e comercialização daquele bem ou serviço; quando a margem de ganho para além do custo (lucro ou excedente) também é declarada ou é negociada de forma livre entre ambos. O mercado é solidário quando ele promove as trocas de bens e serviços de qualidade e não de risco para a saúde do consumidor ou do ambiente. Quando a produção desses bens envolveu relações justas, éticas e solidárias, e não a exploração da força de trabalho de crianças, de mulheres ou de qualquer trabalhador. Essas regras e atributos do comércio também cabem para o comércio entre povos e entre países, pois a Economia Solidária não é projeto somente local ou nacional: "é um projeto de globalização fundado na justiça, cooperação autêntica e solidariedade sistêmica entre os povos".

"Mercado solidário" é aquele em que as trocas baseiam-se na consciência da interconexão entre o bem-estar de cada um e o bem-estar de outros, e na escolha de promover benefícios para ambas as partes que interagem. Algumas condições são necessárias para isso, tais como a transparência dos custos e das margens adicionais (excedente ou lucro), e a liberdade de negociação dessas margens. O mercado solidário visa promover trocas que são encontros de pessoas e não apenas intercâmbios de produtos e de moeda. Os custos contemplados não devem limitar-se aos insumos; custos sociais e ambientais são igualmente importantes e "indicadores" para medi-los são uma exigência da lógica solidária. O mesmo com relação à avaliação das trocas: serão avaliadas segundo os benefícios materiais, mas também sociais e humanos para as duas partes que interagem.

A Economia Solidária também promove "finanças solidárias". Seu princípio é que os recursos financeiros gerados pela população têm que servir à população. No sistema do capital, a usura tornou-se prática corrente: faz parte de uma doença social chamada "normose", que significa tomar como normal aquilo que é doentio. Quase todo o mundo considera coisa normal o sistema de juros compostos, que está na base da usura. Foi por essa via que o dinheiro, que antes servia como símbolo do trabalho humano incorporado em produtos, e como meio de troca, passou a ser, também, uma mercadoria a ser comprada e vendida e a reproduzir-se a si mesma, ainda que já não corresponda à riqueza real produzida pelo trabalho humano. Daí decorrem duas doenças sociais: uma, que circula no mundo muito mais dinheiro do que a riqueza real que lhe corresponde, e a outra, que grande parte dessa riqueza monetária, como vimos, está concentrada nas mãos de poucos milionários rentistas.⁴

⁴ Rentista significa que tem renda de bens e dinheiro que possui, cuja fortuna depende da renda, mais que da remuneração do seu próprio trabalho. Assim, é importante sublinhar que renda e remuneração (seja o salário seja a partilha das sobras, no caso das cooperativas) são coisas diferentes, e não devem ser taxadas pelo Estado da mesma maneira.

Educação da práxis

A Economia Solidária promove a educação não como fim em si, mas como via de empoderamento dos educandos para tornarem-se gestores competentes dos seus empreendimentos cooperativos e sujeitos do seu próprio desenvolvimento pessoal, comunitário e social. Chamo-a de Educação da Práxis. Essa educação identifica-se pelas práticas conscientes da cooperação e da solidariedade no modo de ensinar e aprender e também nas relações entre educandos, entre esses e os educadores, e entre educadores. É uma educação centrada numa concepção não dogmática nem doutrinária do conhecimento, que se estriba na pesquisa e no diálogo como métodos essenciais da construção do conhecimento. Essa educação integra de maneira dinâmica e complementar o ato de conhecer e o ato de trabalhar. Mas ela não se limita aos jovens e adultos trabalhadores. Pretende implantar-se igualmente no sistema escolar das crianças e adolescentes. Reconceber a educação escolar na perspectiva da Economia Solidária implica introduzir nos programas de ensino-aprendizagem a "alfabetização" em Filosofia da Libertação⁵ e em Economia Solidária.

Com a Filosofia as crianças e jovens aprendem a perguntar-se quem somos nós humanos no contexto do movimento da vida e do cosmos, para quem estamos nesta terra, que explica e que implicam a nossa diversidade e complexidade, como lidar com a contradição e o conflito, que responsabilidades e direitos temos como pessoas, coletividades e como espécie. Essa aprendizagem inclui a consciência de que somos seres complexos, carregados de potenciais relacionados aos nossos sentidos materiais e imateriais, e em relação permanente e contínua conosco mesmos, com o resto da Natureza que nos gerou, com a sociedade contemporânea e a humanidade pelo tempo, e com cada outra pessoa. Tal reflexão deságua no desafio da aprendizagem da autogestão do desenvolvimento daqueles potenciais e da complexidade de dimensões e relações que nos constitui, assim como das competências necessárias para o trabalho que implica concretamente esse desenvolvimento.

A Filosofia, portanto, nos leva a outros ramos importantes da árvore do conhecimento, a economia e a política. A economia, concebida como a arte de gerir as diversas casas que habitamos nesta existência, nos desafia a aprendermos a cuidar do nosso corpo e das nossas diversas relações sociais, de modo ao mesmo tempo autônomo⁶ e solidário.⁷ A política tem a ver com o exercício do poder no espaço coletivo. A política é instrumento de dominação no contexto das diversas culturas patriarcais que têm prevalecido no planeta ao longo de séculos. Mas a prática de relações matrísticas entre pessoas, comunidades e povos não sucumbiu. Está pulsando no coração de muitos, mundo afora, e manifesta-se em espaços sempre mais amplos e configurar-se-á um dia como a vivência concreta da verdadeira democracia.⁸ A condição para que esta vivência floresça é que cada pessoa, comunidade, grupo e nação empoderem-se⁹ para desempenharem o papel de sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

Desenvolvimento

A Economia Solidária não permite que se confundam o crescimento econômico e o desenvolvimento. Vale, para essa reflexão, comparar o corpo humano ao corpo social. O nosso corpo cresce e desenvolve-se desde o momento em que é concebido até aproximadamente os 18 anos de idade. A partir daí, pára de crescer, e a nossa tarefa passa a ser mantê-lo em boa condição de saúde. Mas não pára de desenvolver-se. Esse termo tem uma conotação qualitativa, está ligado ao desabrochamento dos potenciais de que cada ser é portador – sejam eles os sentidos materiais, sejam as capacidades, habilidades, tendências, configurações mentais, psíquicas e espirituais. Desenvolver significa tirar do invólucro. Quando falamos em crescimento econômico, estamos nos referindo ao crescimento da riqueza material, ou da quantidade de bens e serviços disponíveis para

⁵ Uso a expressão gramsciana "Filosofia da Práxis" para identificar esta filosofia (Arruda, 2003).

⁶ *Autonomia*, em grego, tem o mesmo sentido do vocábulo latino *autogestão*.

⁷ Esta é, para mim, a Economia da Práxis.

⁸ Ver Maturana, 1998, p. 58-63.

⁹ *Empoderamento* emprega o prefixo *em*, que em grego significa "dentro" ou "de dentro". O sentido do termo, portanto, é construir poder a partir de dentro de si, dos seus próprios recursos.

uma pessoa, família ou nação. Desenvolvimento econômico, por outro lado, tem a ver com o aumento da capacidade de produzir mais usando menos energia física e humana, menos emprego de tempo de trabalho humano. Envolve, também, a distribuição eficaz e eqüitativa dos benefícios gerados pela atividade econômica. Tem a ver com aumento da produtividade e com o uso bom e sustentável das energias adequadas, que se obtêm a partir de decisões esclarecidas, conscientes e bem informadas, orientadas pelos interesses de médio e longo prazo, e não só os imediatos, e do desenvolvimento da tecnologia.

A Economia Solidária propõe-se elevar o crescimento econômico até o nível da abundância, da distribuição do suficiente para todos os habitantes das diversas casas de que se compõe a Nação e o planeta. A partir desse nível, já não cabe crescer, mas sim manter a vida do corpo social de forma a realizar o máximo bem-viver individual e coletivo; e liberar tempo, energia e recursos para que cada componente e o corpo inteiro desenvolvam sempre mais seus potenciais, sem limites para esse desenvolvimento. O consumo crítico, ético e solidário, a consciência ecológica, característica do feminino, e as trocas solidárias são condições essenciais para que isso se torne realidade.

Comunicação

A Economia Solidária promove a comunicação não mais como um modo de condicionar consumidores a comprar ou eleitores a votar em tal candidato. Comunicar significa colocar-se em relação com outro. Embora a cultura patriarcal tenha reduzido a comunicação a uma ação num só sentido, sua semântica original implica relacionar-se com mutualidade. Eis porque o diálogo é a forma por excelência de comunicação na Economia Solidária. Diálogo é manter espaços abertos para que todas as partes expressem-se. Diálogo é confrontar opiniões, ouvindo as razões do outro e valorizando suas preocupações e anseios. Diálogo é veicular a opinião do outro e propor a busca de um terreno comum quando ocorrem divergências ou conflitos. Se não é possível encontrar este terreno com a troca de idéias, diálogo é testar, na prática, as idéias de cada um, para depois confrontar os resultados desse teste e refletir juntos sobre o melhor caminho a seguir. A mídia solidária é aquela que dá voz aos que não têm voz, é a que estimula os privilegiados a ouvi-los e a dialogar com eles. A mídia solidária usa a pesquisa e a entrevista como meios de compreender mais fundo a realidade e de fazer chegar a uns a opinião de outros. A mídia solidária não alimenta a divisão, ela é construtora de pontes e facilitadora de convergências. Ela recusa a lógica de que "o fim justifica os meios" e também não se ilude de que a luta de classes é determinada pelos oprimidos. Por isso, a pesquisa sobre as relações sociais dará a essa mídia um forte caráter denunciatório, que expressa não apenas dados frios, mas também a indignação dos que recusam toda a estrutura injusta e toda a relação de dependência e submissão.

3. Redes de colaboração solidária: fazendo um sistema socioeconômico pós-capitalista

A discussão que apresentamos até agora nos leva além das margens dos empreendimentos e das mesmas comunidades. No sistema do capital, cada empresa pensa em maximizar seus lucros e ampliar sua fatia do mercado, até eventualmente tornar-se a única. A aspiração natural do capital desregulado é o monopólio. E todo monopólio é totalitário, em termos de distribuição de poder. Na Economia Solidária cada empresa que vive autenticamente a autogestão e a solidariedade entre seus sócios aplica esses mesmos princípios à sua relação com outras empresas solidárias, com o universo de fornecedores e consumidores e com a sociedade como um todo. Está tão atenta à sua própria eficiência empresarial quanto à eficiência de toda a cadeia produtiva em que está inserida, e à de todo o sistema social a que ela serve. Existe, portanto, um cuidado com a eficiência de todo o sistema – *eficiência sistêmica* – para responder às necessidades e aumentar o bem-viver de todos que habitam as casas maiores, que são a sociedade e o planeta.

Não deixar nenhum coletivo ou empreendimento isolado, esse é um dos princípios organizativos da Economia Solidária. Inserir cada um deles nos conjuntos maiores significa

construir cadeias produtivas por produto e redes por setor e entre setores. Os trabalhos de Euclides Mance (2003, p. 219-226) são os que mais avançaram na teorização propositiva sobre as redes. O que importa sublinhar é que a Economia Solidária leva em conta o desafio de superar as deficiências e os fracassos do velho cooperativismo¹⁰ por diversos meios.

Primeiro, enunciando, como vimos acima, um outro projeto de ser humano, propondo uma outra premissa antropológica: o ser humano é um ser complexo, multidimensional, individual e social, cotidiano e histórico ao mesmo tempo, que vive um processo permanente e contínuo de desenvolvimento dos seus potenciais materiais e imateriais, chamado a assumir, individual e coletivamente, o protagonismo do desenvolvimento dos seus potenciais. A ele cabe transformar cotidianamente a sua ligação espontânea com os outros e com o mundo em conexão consciente e em escolhas cotidianas coerentes.

Segundo, a transformação que tornará possíveis novas instituições, novas relações de produção, de intercâmbio e de consumo inicia-se no interior de cada pessoa. A Economia Solidária convoca seus atores para uma revolução ética, intelectual, cultural e moral, que consiste em que superem os modos competitivos, autoritários e egocêntricos de relacionar-se, por meio de uma prática sempre mais coerente de acolhimento do outro, cooperação e altruísmo. Sem novas mulheres e novos homens, não serão possíveis novas instituições e novas relações na sociedade e no planeta.

Terceiro, a construção de cadeias produtivas solidárias e de redes de colaboração solidárias, que vão gerando sempre mais satisfação e condições de bem-viver nos que delas participam, e vão tendo um efeito de demonstração sempre mais eficaz sobre os que duvidam, temem ou desconfiam de que uma outra economia é possível. O crescimento do volume de intercâmbios entre atores solidários nas cadeias produtivas e nas redes de colaboração solidária, e a expansão dessas dos âmbitos locais para o nacional e o global, têm o potencial de incorporar um número sempre maior de consumidores e também produtores que percebem as vantagens de afastar-se do sistema do capital para aderir a elas. À medida que se fortalecem e universalizam, seu poder de persuasão não se limita apenas à eficiência material em gerar e distribuir riquezas, mas, é sobretudo o fato de que isso se realiza mediante relações sociais e humanas que propiciam alegria, prazer e felicidade, e integração harmônica com o ecossistema.

As dificuldades para tornar eficientes os empreendimentos e as redes solidárias são muitas, e são de ordem objetiva e também subjetiva.¹¹ Durante uma longa etapa, vai ser necessário combinar duas estratégias, a de competir no mercado dominado pela lógica competitiva do capital, e a de construir relações de troca intercooperativa, onde prevalecem as vantagens cooperativas, o planejamento participativo, a complementaridade, a partilha e a solidariedade. Nesse período, serão exatamente as cadeias produtivas e as redes solidárias que oferecerão defesas contra os riscos implicados na relação competitiva, e servirão de impulsionadoras da gradual substituição das trocas mercantis pelas trocas e interações solidárias.

A ligação crescente entre empresas e comunidades autogestionárias, sob a forma de redes de colaboração transparentes, participativas e conscientemente solidárias, alimenta-se da energia que brota da prática de valores como o respeito à diferença, a complementaridade entre os diferentes do local até o global, e a construção sempre renovada de novos laços de unanimidade na diversidade. É nessa prática da horizontalidade, da não-hierarquia e da partilha do trabalho e do saber, segundo as capacidades de cada um, e dos benefícios, segundo as suas necessidades, que consiste uma "economia matrística", capaz de fazer parte fundamental da radicalização da democracia. Ela implica a superação das formas tradicionais de democracia, à medida que institui a sociedade como um todo, orientada para a criação e a recriação da vida, como o protagonista do seu próprio desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, o Estado irá gradualmente se redefinindo para cumprir o papel de orquestrador da diversidade de sujeitos sociais empoderados para a gestão coletiva das suas comunidades e territórios.

¹⁰ Paul Singer (2003, p. 116-124) analisa argutamente esses fracassos.

¹¹ No texto da minha apresentação no Painel sobre Economia Solidária, em Mumbai, Índia, em janeiro de 2004, eu discuto com maior detalhe as estratégias para fazer frente a essas dificuldades, e tento visualizar as etapas de construção da Economia Solidária como um sistema que humaniza as interações locais e globaliza as práticas solidárias (Arruda, 2004, em <http://alainet.org/docs/5829.html>).

Referências bibliográficas

ARRUDA, Marcos. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e Economia Solidária*. Petrópolis: Vozes, 2003.

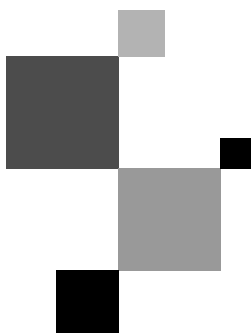
_____. Trabalho emancipado. In: CATTANI, Antonio D. (Org.). *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz, 2003.

MANCE, Euclides. Redes de colaboração solidária. In: CATTANI, Antonio D. (Org.). *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz, 2003.

MARX, Karl. Economic and philosophical manuscripts. In: _____. *Early writings*. London: Pelican, (1844)1977.

MATURANA, Humberto. *Amar e brincar: os fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 1998.

SINGER, Paul. Economia Solidária. In: CATTANI, Antonio D. (Org.). *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz, 2003.



A pedagogia da terra: novos ventos na universidade

Lisete R. G. Arelaro

No Brasil, diferentemente de outros países como a Itália, as universidades não podem ser consideradas como motivadoras da discussão sobre o cooperativismo. O aprendizado sobre o cooperativismo geralmente se dá fora da academia, tendo os movimentos populares muito mais para nos ensinar, a esse respeito.

Temos que ter clareza sobre de qual universidade, falamos. A dramaticidade da greve nas universidades públicas brasileiras ilustra a situação, pois hoje, no Brasil, cerca de 72% das matrículas no ensino superior estão concentradas em instituições privadas e somente 28% estão localizadas em instituições públicas. No Estado de São Paulo, o Estado mais rico do País, a situação é mais grave, pois as cinco universidades públicas paulistas: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (Unesp) – computados todos os seus *campi* –, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal de São Paulo, e a Universidade Federal de São Carlos representam, hoje, apenas 10% do total de matrículas do Estado. Os outros 90% são matrículas em escolas privadas.¹

¹ Sobre esse assunto, consulte os documentos: *Mapa da Educação Superior no Brasil*, Inep/MEC, Brasília, março de 2004 e *Plano Estadual de Educação* – proposta da Sociedade Paulista, do Fórum Estadual em Defesa da Educação Pública, São Paulo, edição revisada em 20 de outubro de 2003.

Além disso, fora algumas exceções, como as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs), por exemplo, a maioria dessas escolas pode ser considerada empreendimento comercial. Diante dessa constatação, cabe ressaltar que a USP já não é mais a maior universidade do Brasil. A Universidade Paulista (Unip) ocupa esse lugar, demonstrando que a universidade é, decididamente, um "bom negócio". É importante destacar isso, porque é sob esta ótica que precisamos discutir o interessante papel que as universidades públicas estatais possuem na formulação teórico/prática da Economia Solidária no Brasil.

A universidade traduz a sociedade que temos e num país desigual como o nosso – é importante que se afirme que o Brasil não é um país pobre, mas desigual – sua sociedade não poderia deixar de ser elitista, o que contribui para trazer essa característica para dentro da universidade. Também não construímos um novo paradigma universitário. Quem nos dera que a discussão sobre a reforma universitária, hoje no Brasil, estivesse baseada na possibilidade de um novo paradigma. A reforma universitária está pautada na discussão sobre como torná-la mais produtiva, isto é, como assimilar a lógica de mercado um pouco mais "para dentro" das universidades. A avaliação dos órgãos financiadores da política econômica do Brasil – Banco Mundial e que tais – é que as universidades públicas ainda fazem pouco em relação à possibilidade comercial que teriam se atendessem de forma mais completa, os interesses das empresas privadas.

Mas, torna-se importante ressaltar a existência de um processo de resistência, como o das pessoas que lideraram o processo de implantação da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) aqui na USP, mas, é necessário que se avance, no sentido de que o ato de "incubagem" possa envolver o conjunto das unidades da USP. Bom será o dia em que isso acontecer, mas estamos longe dessa data, pois as ITCPs incomodam, trazem uma mensagem, dão seu recado e demonstram que as relações pessoais e profissionais podem ser diferentes. É um processo que está nascendo e precisamos cuidar dessa experiência naquilo que ela tem de mais bonito, que dá significado à palavra resistência, à construção da possibilidade de disputa de outro projeto de organização social, de outro projeto político, de outro projeto de relação entre homens e mulheres.

O processo de resistência é permanente. Muitas coisas interessantes estão acontecendo e o Brasil é um país que se movimenta, os movimentos sociais são ativos, ainda e por isso, essa pressão consegue bons resultados. Este texto tem a intenção de relatar um deles. Refiro-me àquele que dá título a este artigo: A Pedagogia da Terra.

Durante o período de greve, a partir de reunião extraordinária da Congregação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, depois de muitas discussões e embates que já são históricos, aprovamos, quase por unanimidade (houve somente uma abstenção), a realização de um curso especial e graduação – o primeiro que vai acontecer – com o nome "Pedagogia da Terra", destinado aos educadores populares do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Esse foi um processo que não partiu de iniciativa da universidade, mas da solicitação do movimento. Eles começaram a "empurrar a porta" da democratização das oportunidades educacionais, sobre nós, professores universitários.

Contatos iniciais haviam sido feitos por iniciativa de uma das professoras da universidade – Sonia Maria P. Kruppa – que, levando nossos alunos aos assentamentos/acampamentos, foi estabelecendo uma relação diferente, tentando trazer, para nossos estágios curriculares, o conhecimento do Brasil concreto, este país desigual, de que falamos muito pouco e tentamos mudá-lo menos ainda. Desigualdade e pobreza, muitas vezes, são apenas frases dentro da academia. Pobre é bonito em fotografia: sem cheiro, sem movimento, sem desejos.

Na medida em que se foi desenhando o projeto, o Movimento foi-se impondo, transformando o processo de discussão curricular em um processo altamente educativo. Saímos deste processo, como pessoas diferentes, pois, melhores e mais coerentes com nossos objetivos de construção de uma escola pública democrática. Com esse processo invertemos a lógica usual de discussão entre a academia e a sociedade. O MST trouxe as diretrizes do seu desejo e do que seria, para eles, a Pedagogia da Terra um projeto, formulado por inteiro, com cerca de trinta páginas. Foi um pouco "chocante", pois a universidade está acostumada a ter uma relação de consultoria com os movimentos. Nós é que falamos, quase sempre, o que é melhor para "eles" fazerem.

Para entender a dimensão dessa "invasão" do Movimento, ao trazer suas propostas já discutidas e organizadas em um documento, sugiro que as pessoas participem de algumas reuniões do Conselho Universitário da USP para entender o que são e como se efetivam as relações de poder na universidade. Como é a estrutura de poder e como é o processo de tomada de decisões na universidade.

Ao apresentar o projeto para uma primeira discussão, tal como foi entregue pelo Movimento, aos colegas da Faculdade de Educação, alguns progressistas outros menos, mas, em princípio, todos empenhados na construção de educação pública de qualidade, houve um certo incomodo, pois o projeto tinha consistência, possuía uma lógica – com "início, meio e fim", ou seja, eles estavam demonstrando que não eram analfabetos políticos, e sabiam muito bem o critério de "competência" que a universidade utiliza; um deles, o saber escrever correta e elegantemente. Foi assim que eles se "apresentaram" a nós.

Foi difícil para alguns professores reconhecer que o MST era capaz de escrever um projeto com trinta páginas, cumprindo todas as exigências formais que a academia e o MEC exigem. O que é que incomodava, de fato? O Movimento ter feito um projeto com nosso estilo, demonstrando que, também, são capazes de escrever, ou a contradição com o esperado, uma vez que dentro de um modelo de sociedade elitista e de divisão de trabalho manual e intelectual, deveria ser da "nossa" competência, essa apresentação. Nossos papéis tinham sido mudados, ou tinha sido mudada a relação.

O embate foi muito mais de caráter político e ideológico, do que propriamente de uma divergência eventual com o projeto apresentado. Chegamos a uma proposta que resultou da discussão entre a academia e o Movimento, do que entendíamos ser um educador interessante, e do que deve se constituir a formação de um militante-político-professor, mas acima de tudo, a formação de um militante político, já que, tradicionalmente na academia, formamos professores que até podem vir a ser militantes, mas não é essa a nossa prioridade.

Um dos fatos interessantes da USP é que ela é contraditoriamente lenta para decidir fazer certas coisas, mas quando ela decide, age de maneira convicta, pois acredita no que está fazendo e buscará fazer o melhor. Sendo assim, nosso processo foi lento, as discussões tiveram início no segundo semestre de 2003 e o Movimento tem uma rapidez de ação e uma urgência da decisão que a academia não tem. Afinal, temos até o fim da "história" para ficar pensando, fazendo reflexões e até dizemos que essa lentidão possibilita a consistência do nosso conhecimento. O Movimento tem a urgência da história e, às vezes, irritava-se com esse nosso ritmo, por isso foi interessante combinar esses tempos diferentes e propósitos comuns.

Alguns colegas não admitiam que se oferecesse titulação em nível superior, por meio de ingresso do grupo, de Projeto Especial e que, portanto, os "sem-terra" adentrassem à universidade sem ser pelo tradicional processo de seleção, via vestibular. Se isso acontecesse – alegavam – estaríamos ferindo o princípio da democracia e dos direitos iguais. Argumento cínico, na verdade, pois perguntamos se pode ser considerado democratizado um processo educacional que permite, por definição, a entrada de poucos, pelo vestibular. São cerca de 170 mil candidatos que disputam, anualmente, o vestibular da USP e as vagas disponíveis giram em torno de oito mil, ao ano. O que faz dos "sem-terra", cidadãos especiais, para que sessenta deles entrem pela "porta da frente", sem se submeter a esse "sistema democrático"? Isso traz à tona uma discussão sobre a democracia do acesso à universidade e do seu sistema de seleção, o que implica discutir propostas de estabelecimento de cotas e outras variáveis de democratização.

Os integrantes do MST não desejavam mais um "cursinho" de atualização ou aperfeiçoamento; queriam e querem ter o direito de ser profissionais competentes com o título de uma universidade pública de excelência, que os qualifique, já que possuem legitimidade social e histórica para fazer esta disputa.

O projeto prevê um sistema de acompanhamento permanente, onde as disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) foram mantidas e os interesses especiais do MST, traduzidos em disciplinas optativas e de estudos Independentes. Procederam-se debates, tanto com os grupos de professores que divergiam, como com os que concordavam, sendo que esses propuseram várias composições e desenhos curriculares, bastante interessantes, parte dos quais incorporados.

Os representantes do MST, por outro lado, admitindo de forma corajosa sua dificuldade no uso da expressão escrita, levaram em consideração a necessidade de aulas de Português. A princípio, minha posição era contrária, pois acredito que aprendemos a ler, lendo e a escrever, escrevendo, seguindo os preceitos do professor Paulo Freire.

Nossa tarefa seria propiciar situações de tal maneira que a leitura gerasse, por conseqüência, a escrita, esse processo paulofreiriano de descoberta do mundo que faz de nós, cada dia, pessoas mais complexas, melhores, com novos "olhares", mas certamente pessoas diferentes. No debate

com colegas da área específica, fui convencida do meu equívoco, pois aprendi que há formas modernas e instigantes de enfrentar e superar esta questão, e assim, cursos de Português e Literatura foram previstos em vários semestres do curso.

Na Faculdade de Educação, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) faz parte do currículo básico, mas é uma opção dos alunos, constituindo-se, ainda hoje, em opção minoritária. Com relação a ele, o Movimento fez questão que essa exigência fosse obrigatória, como um exercício pedagógico e político, para que o domínio da palavra, da sua forma lógica, pudesse estar presente no momento final de traduzir as suas reflexões. Sugeriram, inclusive, que se discuta o TCC em sessão pública, com defesa de seu conteúdo.

Assim, estamos considerando o TCC como o emulador do processo contínuo de avaliação e recuperação da aprendizagem. A partir dele concentrar-se-ão as orientações individuais de leitura, estágios, vivências e pesquisa, tendo como referência inicial, tanto seu memorial – quando do seu ingresso no curso – quanto seus interesses de aprofundamento intelectual.

Ainda estamos tendo problemas com a burocracia, que inventa obstáculos para inviabilizar certas iniciativas. A USP, tais como as administrações dos Estados, municípios e governo federal, tem um gargalo chamado Consultoria Jurídica. A média, na USP, de redação e tramitação de um Parecer Jurídico varia entre seis a 15 meses, até porque juristas acreditam que, em geral, tudo que se faz depressa, pode ser mal feito ou gerar equívocos. Assim, para o Reitor da USP assinar o Convênio, ainda teremos que passar por sessão do Conselho de Graduação (Coge), Conselho Central que reúne o conjunto de representantes de Cursos de Graduação da USP, termos o aval da Consultoria Jurídica e aí, sim, podemos iniciar o curso. A passagem e a aprovação do projeto do curso pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), pode ser concomitante às atividades educacionais.

Tínhamos urgência para assinarmos o Convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário, por estarmos entrando em período eleitoral e, também, pela necessidade de publicação de edital para abertura de inscrições. Estabelecemos, de comum acordo com o Movimento, dois critérios para essa inscrição: primeiro, ser assentado ou filho de assentado e segundo, a candidata – já que a maioria deve ser mulheres – deverá possuir, pelo menos, dois anos de experiência com educação popular, atestados pelo MST. A seleção será feita por meio de Memorial, onde suas histórias de vida e de trabalho serão as condições de seleção, havendo concordância de que esses eram critérios dignos.

Em debates realizados com os alunos na USP, constatei que há experiências interessantes, ainda clandestinas na universidade: as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares, por exemplo, são experiências clandestinas. Elas não perpassam, ainda, nossos cursos. A vivência estudantil na ITCP-USP não conseguiu se constituir em opção para todos os cursos. Há professores que consideram extravagante que a USP possibilite como opção para os Estudos Independentes – componente curricular dotado de flexibilidade – a participação em projetos de extensão cultural, de forma generalizada, como a da ITCP. O que deveria ser considerado como "ganho" curricular é considerado, muitas vezes, "desqualificação" do currículo, porque não se trata de uma "disciplina", *stricto sensu*.

Cabe ressaltar que embora não haja estudos sistematizados, a USP não é pioneira, no que diz respeito à oferta de cursos de graduação em Pedagogia, com ênfase na educação do campo, em nível superior. Vamos ser a sétima experiência de formação, no Brasil, cada uma delas obedecendo a uma proposta e uma dinâmica diferentes.

A universidade pioneira foi a Universidade de Ijuí (Unijui), ainda em 1999, mas há cursos de graduação, também, nas universidades estaduais do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, nas universidades federais dos Estados do Pará, do Espírito Santo e de Sergipe, sendo que esta última, além da formação de professores, ofereceu um curso de graduação em Agronomia.

Houve certa celeuma com esse curso, gerado pelo fato de a universidade diplomar alunos, que não tinham se submetido ao vestibular, e o próprio Conselho Regional de Agronomia local, entrou com uma ação contra a Universidade Federal de Sergipe, por esta estar oferecendo o referido curso, com essa alternativa. Recentemente, o caso foi julgado e a sentença final foi a favor do Movimento e da universidade, que venceram esta batalha jurídica, tendo sido garantida a legalidade da oferta de cursos de graduação, com entrada especial, para grupos específicos.

A Universidade Federal do Pará está realizando sua primeira experiência de curso de graduação; as Universidades Federais do Rio Grande do Norte e do Espírito Santo já têm dois anos de experiência e nós, da USP, constituímos a última experiência aprovada.

Na USP, este curso especial de graduação "Pedagogia da Terra", está sendo viabilizado pela Fundação de Apoio da Faculdade de Educação (Fafe), pois fomos em busca de um atalho legal, para evitar que o período eleitoral inviabilizasse o início do curso, ainda em 2004.

Pretende-se, com esse curso, formar professores e especialistas em educação, em especial voltada para o campo, por meio da reflexão crítica, de novas relações entre o ser humano, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o meio ambiente, a educação e o desenvolvimento social, com vistas à inclusão social, numa visão sociohistórica e da pesquisa como trabalho inerente à atividade da docência.

Sua organização didática será necessariamente semipresencial, dadas as possibilidades de frequência às aulas desses trabalhadores. Os cursos deverão ter sua fase presencial, nos meses de julho, janeiro e fevereiro integralmente, e uma parte, nos meses de junho e agosto, dentro dos princípios da pedagogia da alternância, que combina "tempos" escolares com "tempos" comunidade.

As aulas deverão ter um módulo inicial aqui na USP. Estamos tentando que o Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (Crusp) ceda suas instalações, pois queremos criar boas condições de estudo, trabalho e descanso, e que eles sejam recebidos com a dignidade que qualquer aluno nosso tem. Outros módulos do curso deverão acontecer em Guararema, na Escola Nacional de Formação "Florestan Fernandes" – a escola nacional do MST.

O curso terá a duração de quatro anos, organizados em oito módulos semestrais que se organizam sob a forma de: disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, estágio supervisionado, oficinas, seminários temáticos, estudos independentes, estudos complementares e outras atividades que poderão ser definidas durante o curso.

Estamos propondo uma sistemática de avaliação nacional dessas experiências, e no projeto já previmos uma Comissão de Acompanhamento do Curso, de caráter tripartite, com a participação do MST, do Incra, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e da Feusp.

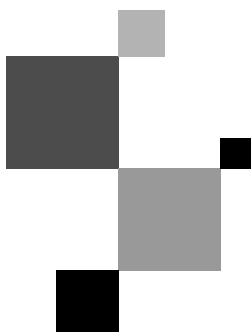
Está prevista, também, a organização de seminários temáticos, fruto desse processo de avaliação do grupo de alunos, constituindo-se em alternativa pedagógica que contribua para superar lacunas de formação, que sejam identificadas no processo de ensino-aprendizagem. Destaque-se que esse processo de avaliação e recuperação, que será contínuo e paralelo – e sempre, tripartite – deverá auxiliar na busca e discussão de dinâmica pedagógica própria, em termos de metodologia, conteúdos e recursos didáticos, que enfrente, no ensino superior, de maneira ousada, competente e inovadora, as questões de reprovação e evasão escolar.

Há uma instrução normativa federal que impede que os professores recebam pelas aulas ministradas e, portanto, esse trabalho entra na categoria de "trabalho voluntário". Mesmo assim, 47 professores dos 92 que fazem parte da Feusp, comprometeram-se, nominalmente, a colaborar, de alguma forma, com o curso Pedagogia da Terra. Foi interessante constatar esse movimento vivo de resistência dos professores. Não há o projeto "Amigos da Escola", da Rede Globo? Então, estamos criando o projeto "Amigos do MST".

Tivemos a ousadia de inventar, criar – de forma ainda não-experimentada – um curso que acreditamos ser: interessante, instigante, consistente e academicamente competente, numa modalidade que pressupõe estratégias da educação a distância, admitidas, de maneira destacada, as peculiaridades das condições de vida dos trabalhadores e da população do campo.

Esperamos, com isso, oferecer uma alternativa prática para a construção de uma sociedade que seja mais democrática e menos desigual e onde a experiência da construção coletiva do conhecimento e da cultura acadêmicos, possa ser feita a partir de uma gestão educacional colaboradora e cooperativa e onde os "marginalizados" – a "gentinha", como nos lembrava Florestan Fernandes – possa ter vez e voz. Afinal, é uma verdade política e científica que, caminhando e cantando, "quem sabe faz a hora, não espera acontecer".

Caminhemos, pois.



Saber e fazer, fazer e aprender: escola itinerante, política pública e Economia Solidária

Sylvia Leser de Mello

Oferecer oportunidades de trabalho marcadas pela provisoriedade, como as frentes de trabalho, tem sido uma das maneiras mais comuns de os Estados e municípios, com a questão do desemprego ou com a impossibilidade acentuada dos setores populares, obterem renda através de qualquer ocupação. Ainda mais tradicionalmente, oferecem-se cursos de qualificação profissional sem a necessária avaliação da possibilidade real de obter-se trabalho após a qualificação. Qualificar seria uma espécie de magia que, pela sua simples aplicação, transformaria o trabalhador desempregado em empregado. Sabe-se, porém, que as mudanças no perfil dos profissionais, a morte e o nascimento de profissões e a transformação tecnológica não são as modificações mais drásticas no mundo do trabalho. Esse vem passando por um processo contínuo de substituição e de enxugamento de mão-de-obra dependente de necessidades que são próprias da acumulação do capital. Para torná-lo mais rentável, mais flexível, dispensam-se empregados aos milhares, quer das fábricas, que se automatizam, quer dos escritórios que se digitalizam.

Nunca houve no Brasil a experiência de pleno emprego para a população mais pobre. O segmento operário e sindicalizado, em época de expressivo crescimento industrial, não passou de 40% da população empregada. Caracterizado como um Estado que recebia, continuamente, um contingente muito grande de migrantes, despreparados para o emprego

urbano, com pequena ou nenhuma escolaridade, e dispostos a aceitar qualquer tarefa que lhes permitisse sobreviver, São Paulo ofereceu a esses trabalhadores formas de ganhar a vida engajando-se em trabalhos precários. O subemprego e o trabalho informal são marcas do modo de inserção do trabalhador no mercado paulista de trabalho. Sobretudo trabalhadores recém-chegados à cidade, que vão aprender a trabalhar onde aparece ocupação que possam exercer: jardineiros improvisados, ambulantes e feirantes ou pedreiros que aprendem no próprio canteiro de obras. Qualificam-se fazendo. São trabalhos que podem dar conta da sobrevivência, mas pouco além disso. Não se alfabetizam, não freqüentam a escola, porque são engolidos pela necessidade imediata de gerar renda para si e sua família. Essa forma de inserção na cidade, e na vida social, está radicada no dia de hoje, no presente, porque a precariedade não é alicerce suficientemente forte para construir-se sobre ele qualquer projeto de futuro.

Essa situação sofre um agravamento drástico nos dez últimos anos do século. Aprofunda-se a pobreza das populações urbanas, com os seus corolários da desesperança e da violência. Centenas de milhares de trabalhadores perdem seus postos de trabalho sem esperanças de encontrar emprego novamente. Vão somar-se aos trabalhadores que jamais tiveram um emprego e sempre trabalharam em um mercado informal e precário. Dessa tendência, que afeta trabalhadores do mundo todo, Castel faz um diagnóstico e um prognóstico sensíveis a partir da análise de alguns dos fenômenos que vão atingir o sujeito trabalhador, mas que derivam diretamente das transformações daquilo que ele denomina a sociedade salarial:

A precarização do emprego e o aumento do desemprego são, sem dúvida, a manifestação de um *déficit de lugares* ocupáveis na estrutura social, entendendo-se por lugares posições às quais estão associados uma utilidade social e um reconhecimento público. Trabalhadores que 'estão envelhecendo' (mas freqüentemente têm cinquenta anos ou menos) e que não têm mais lugar no processo produtivo, mas que também não o têm alhures; jovens à procura de um primeiro emprego e que vagam de estágio em estágio e de um pequeno serviço a um outro; desempregados de há muito tempo que passam, até a exaustão e sem grande sucesso, por requalificações ou motivações: tudo se passa como se nosso tipo de sociedade redescobrisse, com surpresa, a presença em seu seio de um perfil de populações que se acreditava desaparecido, 'inúteis para o mundo', que nele estão sem verdadeiramente lhe pertencer. Essa inutilidade social desqualifica-os também no plano cívico e político. Diferentemente dos grupos subordinados da sociedade industrial, explorados, mas indispensáveis, não podem influir no curso das coisas. [...] podem ser objeto de atenções e suscitar inquietação, porque criam problema. Porém, o problema é o próprio fato de sua existência. Dificilmente podem ser considerados pelo que são, pois sua qualificação é negativa – inutilidade, não-forças sociais – e em geral são conscientes disso. Quando falta a base sobre a qual havia sido edificada a sua identidade social, é difícil falar em seu próprio nome, mesmo para dizer não. A luta supõe a existência de um coletivo e de um projeto para o futuro.¹

Um retrato cruel, mas que não pode ser ignorado. A alienação no trabalho desaparece no vazio que é a vida sem projeto de futuro. É um diagnóstico que não privilegia a economia, mas leva em consideração elementos que têm a ver com o trabalhador, com o ser social e psicológico, ignorado nas decisões político-econômicas que não o levam em conta, arrastado na massa dos "desempregados", seres sem-rostos e sem-história, uma categoria a mais na cena social.

Haveria aí um lugar para a intervenção do Estado, mas, certamente, uma intervenção inteligente. Serão necessários programas que tenham como meta erradicar a pobreza apostando no trabalhador, sua resistência e capacidade de enfrentar dificuldades de toda ordem. Assim como as frentes de trabalho são incapazes de produzir efeitos em longo prazo, também o oferecimento de bolsas (trabalho, moradia, escola, alimentação, etc.) somente em longuíssimo prazo serão capazes de produzir conseqüências permanentes. A experiência com trabalhadores de baixa e baixíssima renda indica que eles não apreciam a dependência. A passividade que essas bolsas invocam é aparente. As organizações populares têm mostrado que as pessoas são dispostas e inventivas quando se trata de buscar a sobrevivência. Trata-se de vencer aquele sentimento que Castel reconhece sob a forma do não pertencimento e de inutilidade para o mundo. Simone Weil, denomina

¹ Castel, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 529-530.

desenraizamento,² uma doença, segundo ela, gerada pelas relações sociais, pelo dinheiro "veneno que destrói as raízes por onde vai penetrando" e a instrução, tal como é pensada hoje, sem qualquer relação com a vida das pessoas, que lhes parece estranha e até mesmo antagônica: "Um sistema social está profundamente doente quando um camponês trabalha a terra pensando que, se ele é camponês, é porque não era inteligente o bastante para tornar-se professor".

Segundo Paul Singer³ o Estado deveria estar pronto a realizar

[...] um duplo esforço: de um lado, oferecer capacitação profissional; do outro, favorecer a sociabilidade positiva de modo a permitir o reencontro do auto-respeito e da autoconfiança, para que as pessoas queiram de fato deixar de depender da assistência pública ou privada e disponham-se a investir tempo e esperança na montagem de empreendimentos, sejam estes coletivos, familiares ou individuais.

Queiram e possam. Seria injusto esperar que, mais uma vez, aqueles trabalhadores que não possuem nada tenham que encontrar sozinhos e com os seus próprios recursos econômicos, físicos e psicológicos, a disposição e a força necessárias para lutar num espaço dominado pelo "mercado", que só os reconhece ou como "carne de trabalho"⁴ ou como consumidores. Mas, paradoxalmente, e, para nossa surpresa, eles o fazem, desenvolvendo táticas e até mesmo estratégias de inserção que permitiram que resistissem às mais extremadas formas de opressão econômica, social e cultural.⁵

Como é possível ao poder público atuar no sentido de favorecer essas táticas de saída da pobreza? Qual a contrapartida que pode dar para oferecer apoio e mostrar aos trabalhadores que merecem confiança? Ou, na pergunta de Singer:

Como criar e fortalecer modos populares de união, organização e solidariedade? Este é um espaço que o Estado pode ocupar, favorecendo a criação de políticas que tenham o respaldo dos conhecimentos que a universidade e outras agências especializadas venham acumulando ao longo de anos. Erradicar a pobreza pelo próprio esforço é possível e massificar o programa é socialmente imprescindível, mas o auto-esforço tem que merecer apoio contínuo do poder público por anos.⁶

Poderíamos acrescentar que nada seria mais justo: séculos de esquecimento e exploração exigiriam séculos de apoio e confiança.

A Universidade de São Paulo (USP) possui uma história de defesa da democracia e de envolvimento com as lutas políticas por meio da ação de seus alunos e professores. Criada como um programa da universidade, a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) vem atender à necessidade de geração de trabalho e renda, por meio do cooperativismo popular, dos segmentos mais pobres da população do Estado. Dentro desse objetivo, e desejando contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes, a ITCP-USP elaborou um projeto de pesquisa e extensão universitárias, denominado Escola Itinerante, capaz de utilizar múltiplas vias de análise para aproximar a universidade dos problemas que se apresentam à sociedade. Valorizar a pesquisa, como uma das mais importantes contribuições da universidade à sociedade, mas, tendo em conta a vocação pública da universidade, uma pesquisa direcionada à identificação daquelas variáveis suscetíveis de proporcionar aos trabalhadores, objeto da ação governamental, uma duradoura melhoria em suas condições de obter o sustento, facilitando-lhes o acesso a alguns instrumentos que lhes permitissem continuar buscando, por si mesmos, formas de organizar-se para ganhar a vida. Considerando que a construção civil é um dos mais importantes setores de trabalho, que recebe grande número de trabalhadores de baixa ou baixíssima renda e sem qualificação, o projeto idealizado voltava-se para esse setor; considerando, entretanto, que é tarefa da universidade formar os jovens e, idealmente, formar jovens para uma atuação responsável na sociedade, o projeto da Escola Itinerante agregava à pesquisa a responsabilidade pela formação dos alunos da universidade na atuação direta com as populações que pretendia atingir, numa prática multidisciplinar, tendo como terceira condição do projeto a extensão universitária.

² Weil, Simone. *A Condição Operária e outros Estudos sobre a Opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 348-350.

³ Apresentação do Programa Oportunidade Solidária da Secretaria do Trabalho da Prefeitura de São Paulo, 2001.

⁴ Expressão utilizada por Simone Weil, op.cit. 349.

⁵ O I Encontro de Empreendimentos de Economia Solidária, realizado em Brasília, em julho de 2004, demonstrou o crescimento da Economia Solidária, mas também o empenho dos trabalhadores nessa construção, sua crença em um outro futuro e a luta que os levará a ele.

⁶ Idem.

Reconhecendo as dificuldades que envolvem a complexa questão da geração de trabalho e renda e de organização da população, o projeto reconhece o direito do trabalhador à cidade; a legitimidade de sua apropriação dos espaços públicos, como cidadão; o direito de melhorar suas condições de vida com o estudo e o aperfeiçoamento profissional; o direito ao reconhecimento e ao respeito de seus padrões culturais. No que se refere ao trabalhador, o projeto consistia, basicamente, em unir e tornar interdependentes: a formação profissional na construção civil, a formação em autogestão e cooperativismo e a educação formal e para a cidadania.

As populações urbanas mais pobres, nas grandes cidades brasileiras, vivem com particular intensidade "essa estranha mistura de ordem e de caos que explica o espaço urbano e como ele põe a nu a própria essência da sociedade." As desigualdades de condição marcam o espaço e não poderia ser de outra maneira. Desigualdades e espaços diferentemente construídos resultam dos movimentos contraditórios que acompanham a transformação das sociedades tradicionais em sociedades industrializadas, o crescimento das metrópoles modernas, e a criação de um modo de vida propriamente urbano. Os espaços da cidade possuem significados diferentes. Eles podem ser neutros, ameaçadores, acolhedores. Podem ter características impessoais ou possuírem alto grau de ressonância afetiva e pessoal.

A construção civil representou, para uma parcela imensa da população que se transferiu para os grandes centros urbanos, pelo menos duas coisas: 1) probabilidade imediata de trabalho, como servente de pedreiro, posseiro, carpinteiro. Essas ocupações não exigem, quando se trata de construções simples, qualificações mais complicadas; 2) representam a possibilidade de construir a sua própria moradia, quando compram um terreno e financiam o material de construção. As periferias de São Paulo são os espaços da autoconstrução, bairros tirados da lama e da poeira pelo trabalho dos seus habitantes.

Essas características da ocupação têm possibilitado uma exploração acentuada dos trabalhadores por meio da precariedade dos vínculos empregatícios, quando existem, e pela insalubridade e periculosidade, pois trabalham sem proteção e expõem-se constantemente aos mais variados acidentes de trabalho. Segundo dados do IBGE (Pnad 99) a construção civil ocupava quase cinco milhões de pessoas (4.743.095) com um percentual de 20,1% com carteira assinada. Os restantes trabalham por conta própria (41%) ou trabalham sem carteira assinada (30,8%).

As características dos trabalhadores em construção civil não diferem muito daquelas dos trabalhadores urbanos das populações mais pobres: baixa remuneração, longas horas de trabalho, baixa escolaridade. As práticas associativas que conhecem culturalmente, como os mutirões, não têm lugar no trabalho assalariado e se transferem para os momentos em que estão envolvidos na construção de suas próprias moradias.

A proposta da Escola Itinerante visa ao desenvolvimento local e está voltada para a construção de um equipamento comunitário, integrando a essa construção os habitantes locais, desde a escolha do lugar, e a escolha da finalidade da construção, favorecendo e valorizando o uso das áreas de caráter coletivo dos bairros dando, assim, acesso ao entendimento do que chamamos de produção do espaço. A proposta de um processo de intervenção de forma diferenciada, no setor da construção civil, parte da premissa da existência, nessa área, de um conhecimento teórico-prático das populações passível de formular e adquirir um caráter mais sistemático por meio de sua participação no projeto. Ao mesmo tempo, a inovação das técnicas construtivas e de materiais de construção vem exigindo a especialização da mão-de-obra, de modo que os trabalhadores da construção civil precisam habilitar-se tecnicamente. Com essa perspectiva, o projeto previa que os trabalhadores participassem da formação básica em construção civil (alvenaria, elétrica, hidráulica e assentamento de pisos e azulejos), mas que essa formação estivesse integrada a processos educacionais que pudessem melhorar suas condições de acesso e de utilização dos códigos escritos nas várias áreas do conhecimento. Era de crer que os processos de formação vivenciados de modo democrático e solidário fossem capazes de iniciar, também, uma transformação cultural na direção do cooperativismo e da autogestão, propiciando a experiência de formas novas de organização voluntária dos trabalhadores no setor.

O desafio da permanência e da itinerância são princípios constitutivos do projeto Escola Itinerante. De um lado, pretende-se que as ações desenvolvidas pelo projeto enraizem-se nas localidades e passem a constituir-se em programas de políticas públicas, cuja continuidade seja assumida pelos governos e

comunidades locais. A possibilidade da permanência de um grupo de trabalhadores formados pelo projeto e da atuação cidadã de seus membros devem estar postas desde os primeiros contactos do Projeto Escola Itinerante com a população. Pretende-se que os grupos se transformem em cooperativas de construção civil e também que continuem tendo laços com as transformações da realidade local.

A metodologia construída para o projeto reporta-se às premissas que informam o nascimento da proposta:

Para a realização de seu trabalho pedagógico a Escola Itinerante tem uma forma própria de compreender a produção de conhecimento. Encontrou inspiração na teoria dialética do conhecimento, destacando dela fundamentos para a prática educativa que iria realizar:

- Todo conhecimento nasce da ação.
- Para que a ação produza conhecimento não é suficiente o mero agir. É fundamental refletir sobre o que é feito para que a ação gere o conhecimento.
- O agir humano é fruto da interação das pessoas com o mundo em que estão inseridas.
- Tanto quem aprende como quem ensina atuam como sujeitos no ato de aprender e de ensinar.
- No aprender o educando utiliza-se de conhecimentos anteriormente construídos.

Para o Projeto Escola Itinerante esta compreensão do ato de conhecer manifesta-se pelos princípios da Economia Solidária e do cooperativismo e da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire.

Dessas ricas contribuições nasceram os princípios metodológicos do projeto que orientam os três eixos de formação – formação profissional na construção civil, formação em autogestão e cooperativismo e formação educacional e para cidadania:

- O processo educativo tem como ponto de partida o conhecimento dos educandos(as).
- A realidade, que serve de mediação entre educador e educando, é a grande instigadora dos temas (eixos) a serem trabalhados.
- O diálogo, inimigo das práticas autoritárias, deve marcar as relações entre educadoras(es) e educandas(os) e educandos(as) entre si.
- Toda educação é um ato político e como tal se posiciona a favor de alguém e necessariamente contra alguém. No Projeto Escola Itinerante o processo educativo nos três eixos de formação trabalha a favor dos trabalhadores excluídos do mercado de trabalho, do acesso à educação básica e, portanto, do exercício da cidadania mais plena.
- Essa metodologia de atuação nos três eixos do projeto tem como seus instrumentos de trabalho: a avaliação, o planejamento, a reflexão da prática e o registro.

A metodologia de desenvolvimento do projeto Escola Itinerante é formada e alimentada nas organizações populares e no poder público com os quais o projeto articula-se. A formação e constituição do grupo de trabalhadores-alunos em uma cooperativa de construção civil e/ou a formação de outras organizações autogestionárias nessas comunidades confunde-se com a própria metodologia de desenvolvimento do projeto. O enraizamento e potencialização do projeto nas comunidades, metas iniciais do projeto, criam a base sólida de constituição do grupo autogestionário. Daí a idéia de que a metodologia de incubagem da cooperativa constitui um processo mais amplo, que pode ser definido como a "incubagem" do projeto nas comunidades.

Para tanto, é fundamental pensar a implementação do projeto com base na idéia de "efeitos permanentes" na comunidade de onde provêm os trabalhadores-alunos, por meio da inter-relação do projeto com as escolas da rede municipal de ensino, creches, posto de saúde, etc., e que compreenda uma ação efetiva do projeto em direção a uma política pública. Dessa forma, prevê-se que o projeto potencialize futuras ações semelhantes e que não constitua uma ação local, isolada e temporária.

A partir da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire surge também o "método de projeto participativo" que orienta a formação dos trabalhadores-alunos na sua relação com o projeto de arquitetura - uma reflexão sobre as possibilidades de transformação do espaço e sua intervenção, que é a construção da obra. Dessa forma, ao propor uma possível relação entre as pessoas, que possibilite a reconstrução dos diversos patamares de cidadania, tenta-se resgatar as concepções e usos dos espaços que atendam às atividades de interesse dessa população e que, além disso, tragam possibilidades, criadas no cotidiano, de um projeto participativo, de intervenção física para a melhoria do espaço construído e de entendimento de seu "pedaço", bairro e cidade.

Um projeto como esse não é simples de conceber e realizar porque embora tendo clareza em seus objetivos e identificando com precisão o caminho para realizá-los, por meio da teoria e de

métodos bem-estabelecidos, ele envolve a necessidade de contar com profissionais de várias áreas – e o seu caráter multidisciplinar é fundamental – bem articulados em seus propósitos e em suas práticas.

As dificuldades são parte integrante dos processos democráticos, exatamente porque nascem da participação de muitos, mas não devem constituir o essencial quando se espera construir para o futuro e quando essa construção não é feita contra ou apesar do povo, mas com ele e para ele. A formulação de políticas públicas que possam pôr em andamento projetos como esse, responderia ao sentido de responsabilidade que cabe a todos, governo, entidades da sociedade civil e universidades, no encaminhamento de respostas que reconheçam a dura batalha travada, quotidianamente, pela população mais pobre, em todos os espaços do País, para garantir a sobrevivência.

Um governo eleito pelo voto de milhões de trabalhadores tem condições de propor-se a executar projetos dessa natureza. Não existe apenas um critério para medir-se a eficácia das políticas públicas: dar de comer a quem tem fome ou dar emprego a quem não o tem. Não se dá ou doa cidadania. Um projeto como o Escola Itinerante fala também de outras coisas que talvez não possam ser pesadas ou medidas porque são imateriais: vencer o sentimento de ser inútil no mundo ou "carne de trabalho", romper a fragmentação que ronda a identidade dos trabalhadores, reencontrar a solidariedade e o companheirismo, superar a humilhação da dependência e do assistencialismo, sentir-se parte viva e atuante da nação. O projeto da Escola Itinerante considera os alunos-trabalhadores em sua integridade. Reconhece que sabem fazer e propõe que aprendam a ter segurança do que sabem, sabendo mais. Ao terem reconhecido o seu saber ficam mais próximos do reconhecimento de que não sabem tudo e mais dispostos a aprender. Mas aprender fazendo, em movimentos complementares. Há uma outra dimensão essencial nesse projeto que é a participação dos alunos da universidade. Eles também são alunos-trabalhadores face a face com a alteridade. E todo o processo de saber e aprender é compartilhado com os trabalhadores pobres. Pode ser que uma transformação social duradoura seja gestada nesses espaços de construção.

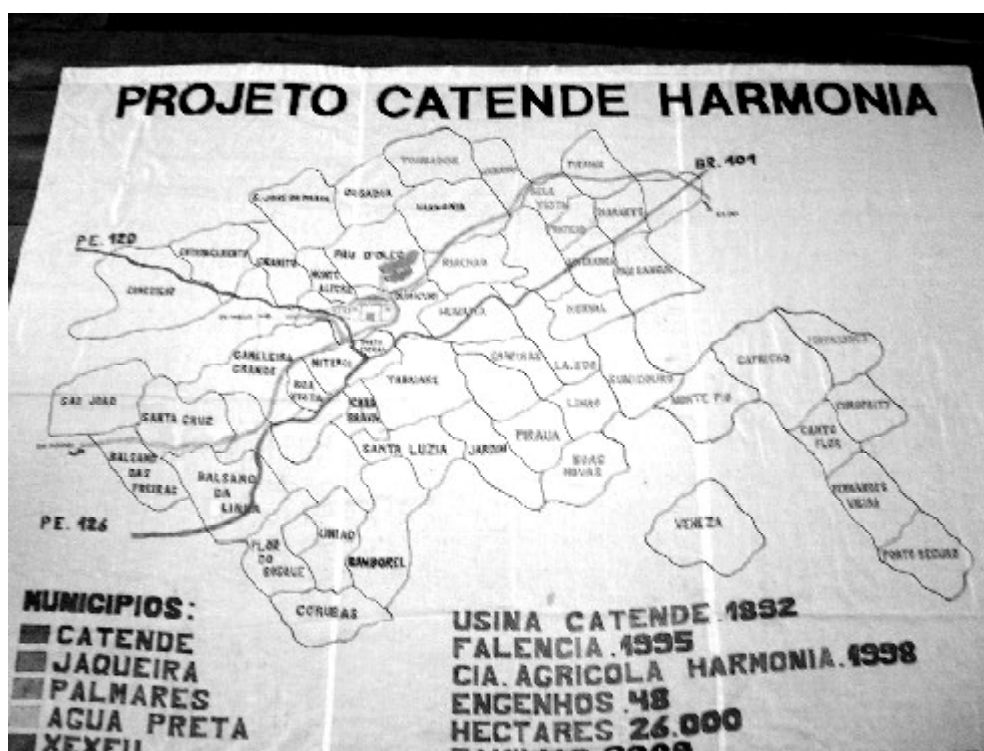


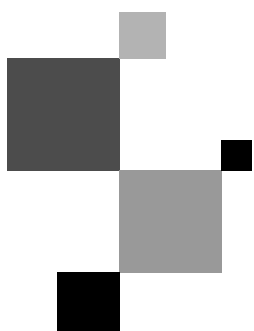
Foto 2 – Mapa dos engenhos da Usina Catende. Catende (PE), outubro de 2004.

Fernando Kleiman

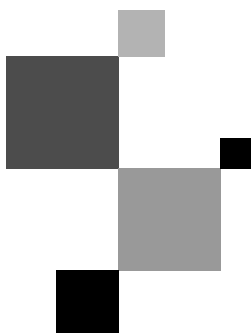


Sylvia Leser

Foto 3 – *Mulheres da Escola Itinerante realizam a troca de saberes.* Guarulhos (SP), julho de 2001.



Economia Solidária e sistemas públicos



Educação como elemento estruturante da Economia Solidária

Cláudio Nascimento

Em julho de 2004, recebemos a visita de Daniel Mothé, um dos pioneiros dos debates sobre autogestão na Europa.¹ Mothé veio ao Brasil para conhecer diretamente as práticas autogestionárias da Economia Solidária. É sintomático que, em suas conclusões sobre essa visita, Mothé tenha feito referências fundamentais à questão da educação. O texto que esse defensor da autogestão nos enviou, após seu retorno à França, traz o título de "Desenvolvimento durável, capital cultural, educação popular e autogestão". Nele, Mothé afirma:

[...] assistimos a uma retomada inesperada das práticas autogestionárias, que permite seus diferentes atores saírem de sua especialidade para se projetarem num mundo futuro diferente do que eles vivem. Podemos deduzir que a democracia direta convida seus atores a inventarem sua pedagogia, a ousarem criar seus próprios símbolos em que a força da compreensão é mais rápida que a da razão. A democracia participativa aparece como um procedimento pedagógico, que permite a relação entre a conceitualização do existente, a ação para transformá-lo e a teoria para

¹ Daniel Mothé esteve no Brasil no mês de junho de 2004. Ex-militante metalúrgico da Renault, membro do Grupo "Socialisme et Barbárie", juntamente com Castoriadis e Lefort e presidente do Crida de Paris. É autor de *Journal d'un ouvrier 1954/1958*; *Le métier de militant*, 1972; *L'autogestion goutte à goutte*, 1980; *L'utopie du temps libre*, 1980. Atualmente escreve um livro sobre "Le bilan critique du concept d'autogestion em France".

extrair as formas de reprodução. As ações da Economia Solidária, no Brasil, superam a problemática local e permitem pôr luz ao fato de que a educação popular é inseparável da democracia direta autogestionária e que é indispensável lhe atribuir o status institucional que desempenha no desenvolvimento cultural dos cidadãos.

Considera e adverte Mothé, que "esta prática pedagógica deve ser visível não somente no aspecto social da Economia Solidária, mas também em seus aportes culturais que devem se sobressair sempre de Ministérios e de Orçamentos".

Para Mothé, a importância da Economia Solidária está em apontar um processo de transformação amplo e de larga duração:

[...] o sentimento que a Economia Solidária no Brasil me trouxe é o de construção de uma obra que resistirá à História e que nos faz pensar em construtores de catedrais, que tinham a convicção de que estavam construindo algo que duraria séculos.... Após ter visto estas práticas, sinto que o desenvolvimento durável é por excelência o desenvolvimento do capital cultural e social dos cidadãos e que a autogestão tem um papel de primeiro plano no quadro do desenvolvimento durável.

Enfim, Mothé lança uma hipótese:

[...] a democracia direta e representativa é o conteúdo da autogestão. Pode ser considerada como parte dos instrumentos pedagógicos com os quais certas instituições municipais e universitárias contribuem para o desenvolvimento do capital cultural das populações mais carentes. A Educação Popular, relacionada à democracia participativa, reforça a cidadania de seus atores e, assim, mostra toda sua potencialidade e importância.

A impressão que Mothé levou de nossas experiências expressa o sentimento de que a educação é um elemento estruturante da prática da Economia Solidária. Nesse sentido, a educação não é um elemento agregado – de fora – nem é um elemento que possa ser descartado, em algum momento. É uma dimensão componente da Economia Solidária. Com metodologias adequadas, a educação acompanha os desafios das experiências de trabalho associado ou autogestionário.

Uma associação autogestionária apresenta vários aspectos. É uma organização econômica, social, técnica, cultural e, ainda, é um grupo solidário. Nesse sentido, a educação, na Economia Solidária, tem um caráter permanente em seus três eixos temáticos:

- 1) uma formação técnica: Jef Ulburghs, animador de experiências autogestionárias na Bélgica e autor de vários livros, afirma que "a autogestão começa pelas mãos" – o trabalhador como "autogestor no trabalho";
- 2) uma formação social e política: ao contemplar a análise da sociedade, das relações entre Estado e Sociedade, e entre Capital e Trabalho – o trabalhador como "autogestor na cultura";
- 3) uma formação cultural e moral: ao abarcar os elementos da educação para solidariedade, os valores fundamentais de uma reforma moral e intelectual – o trabalhador como "autogestor na vida social em geral".

A Economia Solidária, vista como o conjunto de atividades econômicas (produção, distribuição, consumo, crédito, etc.) organizado sob a forma da autogestão, é parte de um processo de desenvolvimento emancipatório, que pode ser entendido como uma transformação radical e não apenas econômica, mas política, no sentido que ela supera a noção comum de política (como gestão reservada a uma casta de políticos) para criar um outro sentido da palavra política: isto é, a gestão sem intermediários e em todos os níveis, de toda a sociedade por todos os homens (Bourdet, 1970).

Os referenciais da política de formação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes)

Para que possamos trazer à superfície as dimensões específicas da relação entre trabalho e educação, considerando a materialidade da economia – popular – solidária, partimos do pressuposto que o movimento de significação e resignificação da práxis educativa requerem a análise dos aspectos filosóficos e sociológicos do trabalho e das formas pelas quais os setores populares

buscam satisfazer as necessidades humanas. Nesta perspectiva, a educação de jovens e adultos na Economia Solidária situa-se em dois campos ou aspectos constitutivos da política de autogestão: "a autogestão da produção e a autogestão do território".

Se o primeiro aspecto diz respeito ao "trabalho associado", em suas diversas formas de existência na Economia Solidária, o segundo diz respeito ao "desenvolvimento territorial, solidário/comunitário", em nível de municípios, consórcios, cidades, regiões, etc.

Esses dois campos de formação encontram-se explicitados nos documentos que trazem as orientações da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) para a educação de jovens e adultos em Economia Solidária.

A formação em Economia Solidária no Plano Nacional de Qualificação (PNQ)

O primeiro documento da Senaes para a educação de jovens e adultos em Economia Solidária intitula-se "Termo de Referência sobre Economia Solidária do Plano Nacional de Qualificação (PNQ).² Situado no contexto conceitual atribuído à qualificação social e profissional nesse Plano, entende a qualificação como uma construção social que expressa os conflitos inerentes ao mundo do trabalho e, portanto, como um campo de negociação entre diversos atores sociais, tendo por objetivo o desenvolvimento estratégico em todos os níveis territoriais, articulando sustentabilidade social e ambiental. No âmbito da Economia Solidária, a qualificação é um elemento de ampliação da cidadania ativa e do processo democrático e um movimento cultural e ético que transforma as relações intersubjetivas, com vistas a um projeto de desenvolvimento e de nação.

Centrada no desenvolvimento do ser humano, sobretudo, dos trabalhadores excluídos, jovens e adultos. Tem como público-alvo: os trabalhadores(as) rurais, as pessoas que trabalham em condição autônoma, cooperativada, associativa ou autogestionada, as pessoas beneficiárias de políticas de inclusão social, os trabalhadores(as) egressos do sistema penal e os jovens submetidos a medidas socioeducativas, os(as) trabalhadores(as) libertados(as) de regime de trabalho degradante análogo à escravidão e de familiares de egressos do trabalho infantil, entre outros.

O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) prevê apoio, mediante a celebração de convênios, a dois tipos de projetos: os Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs) e os Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs).³

Os Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs) expressam projetos e ações de qualificação social e profissional circunscritos a um território (unidade federativa, mesorregião, microrregião ou município), destacando neles o eixo do desenvolvimento territorial, articulado com o trabalho e a educação.

A Economia Solidária comporta grandes possibilidades como elemento de desenvolvimento territorial sustentável. Nesse sentido, os planos de desenvolvimento, base para a elaboração dos PlanTeQs, incorporam a Economia Solidária valendo-se das seguintes estratégias:

- inserir a Economia Solidária, por meio de suas várias expressões locais, nos processos de desenvolvimento territorial;

² O Plano Nacional de Qualificação (PNQ), proposto pela Secretaria de Políticas Públicas do Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego (SPPE/MTE - gestão 2003/02) foi aprovado pela Resolução nº 333/2003 do Codefat.

³ Para atingir os objetivos da Qualificação Social Profissional, a Resolução nº 333/2003 do Codefat prevê convênios, inclusive para as ações de qualificação em Economia Solidária, entre a SPPE/MTE e as seguintes entidades:

I - Secretarias Estaduais ou Municipais de Trabalho, Arranjos Institucionais Municipais ou equivalentes de municipal que tenham a responsabilidade em seu território pelas ações de Qualificação Social e Profissional;

II - escolas técnicas públicas, empresas públicas e outros órgãos da Administração Pública, inclusive de administração direta de âmbito federal, estadual e municipal, incumbidos regimental ou estatutariamente do ensino, pesquisa ou extensão ou que comprovadamente executem ações de Qualificação Social e Profissional;

III - serviços nacionais sociais e de aprendizagem;

IV - centrais sindicais, confederações empresariais e outras entidades representativas de setores sociais organizados, através de seus órgãos específicos de qualificação social ou profissional: escolas, institutos, fundações ou outros;

V - universidades definidas na forma da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e outras instituições de ensino superior, devidamente reconhecidas pelo Ministério da Educação, na sua área de especialidade;

VI - fundações, institutos, escolas comunitárias rurais e urbanas e outras entidades comprovadamente especializadas na qualificação social e profissional;

VII - organizações não-governamentais e seus consórcios com existência legal que comprovadamente realizem atividades de qualificação social e profissional.

- reconhecer o potencial dos empreendimentos autogestionários como alternativa ao desemprego, à precarização do trabalho e à crise do capital;
- incluir a Economia Solidária como ação estruturante nos processos de superação da pobreza, do trabalho escravo e outras formas de exclusão;
- promover a formação de complexos cooperativos e arranjos produtivos locais;
- promover redes de produção, beneficiamento e comercialização;
- ampliar os mecanismos e espaços públicos de gestão participativa e de controle social nos processos de desenvolvimento.

Por sua vez, os Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs) permitem a formação para a autogestão, o acompanhamento dos empreendimentos de autogestão e a construção de metodologias.

Metodologia na qualificação em Economia Solidária no PNO

O PNO, a partir da integração entre "Trabalho, Educação e Desenvolvimento", propõe a promoção de ações político-pedagógicas inovadoras que afirmam a centralidade do trabalho na construção do conhecimento técnico e social.

Lia Tiriba, contrapondo a Economia Solidária ao "cooperativismo como elemento de racionalização produtiva e mecanismo de flexibilização das relações entre capital e trabalho", define as tarefas da educação nesse campo: "reflexão sobre os desafios dos processos educativos cujo horizonte é a formação de trabalhadores capazes de re-criar (sic) um modo de produzir, distribuir e de consumir bens e recursos, alternativo ao capital" (Tiriba, 2004).

Segundo Frigotto,

[...] os jovens não são sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (Frigotto, 2004).

Tendo como referência que seu público-alvo constitui-se de sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura e que todos devem ter acesso ao conhecimento, socialmente construído e, portanto, patrimônio da humanidade, a metodologia proposta pelo Plano Nacional de Qualificação contempla:

- Uma orientação pedagógico-metodológica que tem a cultura como elemento central e que valoriza os educandos como sujeitos dotados de saberes e identidades socialmente construídas, assim como reconhece e valoriza a diversidade cultural, étnica, social, regional e de gênero.
- Um projeto pedagógico que tenha como eixos gerais articuladores os temas do trabalho e da cidadania, para propiciar aos educandos uma articulação virtuosa entre sua inserção no mundo do trabalho e sua participação social e política.
- Uma construção curricular que envolva as dimensões técnico-científica, sociopolítica, metodológica e ético-cultural.
- A articulação entre os conteúdos, a realidade, a população local e os projetos de desenvolvimento territoriais.
- A participação do público por meio de práticas inovadoras de conteúdo solidário e autogestionário.
- A construção coletiva do conhecimento valendo-se da realização de trabalhos em grupo, debates em plenário, avaliações e sistematizações da prática educativa.
- A valorização dos procedimentos e das mudanças de posturas no campo da intersubjetividade e do cotidiano, que permitam a construção de uma nova cultura do trabalho.
- A utilização de elemento lúdicos que tenham correspondência com a cultura popular (vídeos, textos, poesias, músicas, teatro, etc.).

Conteúdos de Economia Solidária no PNO

Os conteúdos do universo temático da Economia Solidária são aqueles que contemplam o acúmulo histórico dos trabalhadores na organização de iniciativas econômicas fundamentadas na cooperação e solidariedade. Esses conteúdos dizem respeito a conhecimentos, formas de organização, comportamentos e atitudes necessárias à viabilidade dos empreendimentos e à concretização de princípios e valores próprios de uma cultura solidária.

Entre esses conteúdos, pode-se destacar:

- Constituição, organização e gestão democrática de empreendimentos solidários.
- Autogestão.
- Relações intersubjetivas no trabalho.
- Construção de redes, complexos cooperativos, centrais de comercialização.
- Participação cidadã e controle social nas políticas públicas.
- Legislação do cooperativismo, mutualismo e autogestão.
- Direitos sociais e trabalhistas como direitos humanos.
- Trabalho emancipatório e a superação do trabalho alienado.
- Conteúdos profissionais e sociais integrados, de forma a facilitar a construção de metodologias relativas ao processo produtivo coerentes com o projeto de Economia Solidária.

Formação de agentes de desenvolvimento solidário – uma outra modalidade de educação de jovens e adultos

Um segundo documento para a educação de jovens e adultos em Economia Solidária foi elaborado pela própria Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes), em sua experiência de formação. Trata-se do "Termo de Referência para a Formação de Agentes de Desenvolvimento Solidário". Com base nesse documento, a Senaes vem desenvolvendo inúmeros processos de formação para agentes de Economia Solidária das Delegacias Regionais do Trabalho; de Secretarias do Trabalho Municipais e Estaduais, de outros ministérios do governo federal, especialmente aqueles ligados ao Programa Fome Zero (Talheres) e a trabalhadores de empresas de autogestão.

Segundo Singer (2004), "desenvolvimento solidário é o desenvolvimento da comunidade como um todo, não de alguns de seus membros apenas. Por isso, ele não pode ser alcançado somente pela atração de algum investimento externo à comunidade. O investimento necessário ao desenvolvimento tem que ser feito pela e para a comunidade toda, de modo que todos possam ser donos da nova riqueza produzida e beneficiar-se dela. Não se trata, tampouco, de estimular pela competição o 'empreendedorismo' individual, que inevitavelmente traz consigo a divisão da comunidade em ganhadores e perdedores".

Conforme a preferência dos membros, muitos ou todos podem preservar a autonomia de produtores individuais ou familiares. Mas, os grandes meios de produção – silos ou armazéns, frotas de veículos, edificações e equipamentos para processamento industrial, redes de distribuição de energia, etc. – têm de ser coletivos, pois, se forem privados, a comunidade dividir-se-á em classes sociais distintas e a classe proprietária explorará a não-proprietária.

A inserção da Economia Solidária nos processos de desenvolvimento territorial exige a combinação de um conjunto de ações estruturantes, de acesso e incentivo às alternativas locais de geração de trabalho e das outras melhorias nas condições de vida da população local, com as iniciativas já existentes de transferência de renda, como o Bolsa Família, e outros programas sociais.

Inúmeros exemplos mostram que as potencialidades locais, principalmente as econômicas, podem ser aproveitadas, de forma solidária e sustentável por meio da identificação de cadeias produtivas da economia familiar e do fortalecimento de organizações associativas, da promoção de complexos cooperativos, redes de produção, beneficiamento e comercialização, etc. Dessa forma, evita-se o risco de cooptação do discurso sobre os "arranjos produtivos locais" por parte apenas das grandes empresas que não se orientam pela lógica da solidariedade e sustentabilidade. A Economia Solidária redimensiona o significado dos arranjos produtivos locais, transformando-os em arranjos produtivos, solidários e sustentáveis.

Assim sendo, a perspectiva autogestionária dos empreendimentos de Economia Solidária pode ser o referencial de conteúdo e vivência prática orientadora da educação cidadã e da mobilização social nos territórios. A capacidade de gestão participativa deverá ser transferida para os espaços públicos, ampliando a participação cidadã nos destinos da comunidade ou sociedade local, por meio dos mecanismos e instrumentos de gestão e controle social das políticas públicas e do processo de desenvolvimento.

O agente de desenvolvimento solidário é entendido como aquele que atua nas comunidades e empreendimentos de Economia Solidária por meio de metodologias participativas de sensibilização, mobilização, formação de monitores ou multiplicadores, acompanhamento, apoio especializado, construção de redes e/ou arranjos produtivos articulados a estratégias de desenvolvimento local (ou com outra identidade territorial), permeadas pela Economia Solidária e autogestão.

São objetivos específicos da Formação de Agentes de Desenvolvimento Solidário:

- a) desenvolver processos formativos voltados a estratégias de desenvolvimento (incluente, sustentável e solidário) por meio do fortalecimento da Economia Solidária da autogestão e da participação;
- b) formar agentes de desenvolvimento solidário que atuem na formação e acompanhamento de cooperativas e/ou empreendimentos solidários;
- c) experimentar e desenvolver metodologias de formação de multiplicadores, trabalhadores cooperados e empreendedores solidários em gestão coletiva e administração dos empreendimentos; e
- d) disponibilizar conhecimentos necessários para a formação e funcionamento de cooperativas e/ou empreendimentos econômicos solidários inseridos em estratégia de desenvolvimento.

Cabe ao agente de desenvolvimento abrir com a comunidade o leque de alternativas de desenvolvimento disponíveis e deixar que a comunidade faça sua escolha. Para tanto, é preciso que a comunidade acesse as informações pertinentes para a escolha, o que provavelmente demanda a assistência dos agentes externos. Como a comunidade deve escolher uma entre muitas possibilidades, parece-nos essencial que ela mesma se apodere dos conhecimentos que lhe permitam escolher da forma mais consciente possível.

Os agentes de desenvolvimento solidário têm sua formação (teórico/prática) direcionada para as seguintes realidades sociais: recuperação de empresas pelos empregados organizados em cooperativas ou em outras formas de associação autogestionária, comunidades laborais, quilombolas, indígenas, comunidades das periferias urbanas, rurais, dos assentamentos de reforma agrária e comunidades de pescadores/as.

Fortalecimento da educação popular e da mobilização cidadã – a contribuição das ações de formação em Economia Solidária

Seja como movimento de resistência, em conjunturas marcadas pelas ditaduras, seja associada a políticas públicas, em momentos marcados por ondas democratizantes, a educação popular é uma característica estratégica da construção de uma hegemonia cultural emancipatória.

Sem dúvida, o período iniciado pela eleição presidencial de 2003 traça várias possibilidades fundamentais para um movimento de renascimento da educação popular e da mobilização cidadã.

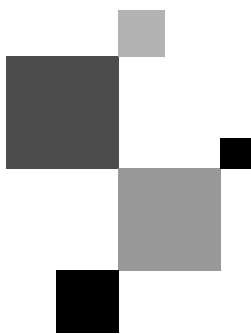
Especificamente, no campo da Economia Solidária e da autogestão, podemos indicar como ações concretas para esse revigoramento: o PNQ e a Qualificação Socioprofissional em Economia Solidária; a formação desenvolvida pela Senaes com o Programa Fome Zero; a formação de "agentes de desenvolvimento comunitário" da Senaes.

Essas experiências, iniciadas em 2003 e devidamente avaliadas e sistematizadas, significam novas práticas educativas e contribuirão de modo profundo ao renascimento da educação popular no Brasil.

Como bem notou Daniel Mothé, a Economia Solidária torna-se cada vez mais uma práxis pedagógica, abrindo um novo vetor no campo da Educação Popular no país.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE EMPRESAS DE AUTOGESTÃO (Anteag). *Autogestão e Economia Solidária: uma nova metodologia*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2003.
- BOURDET, Yvon. *La délivrance de Prométhée: pour une théorie politique de l'autogestion*. Paris: Editions Anthropos, 1970.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas do Emprego. *Plano Nacional de Qualificação*. Disponível em: <http://www.mte.gov.br> Acessado em: 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino médio, ciência, cultura e trabalho*. [Brasília: MEC, Unesco], 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES ECONÔMICAS (Ibase/Anteag). *Autogestão em avaliação*. Rio de Janeiro, 2004.
- KARDEJ, Edvard. *Propriedad social y autogestion*. Buenos Aires: El Cid Editor, 1976.
- LEBOUTTE, Paulo. *Economia popular solidária e políticas públicas: a experiência do RGS*. Rio de Janeiro: ITCP, Cope/UFRJ, 2003.
- MOTHÉ, Daniel. *Développement durable, capital culturel, éducation populaire et autogestion*. Tradução de Cláudio Araújo Nascimento. Publicado parcialmente no boletim *Acontece Senaes*, número especial. Primeiro Encontro Nacional dos Empreendimentos de Economia Solidária. Brasília, agosto, 2004.
- SECRETARIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA (Senaes). *Economia Solidária em desenvolvimento*. Brasília, 2003.
- _____. *Termo de Referência em Economia Solidária*. Disponível em: <http://www.mte.gov.br> Acessado em: 2004.
- _____. *Termo de Referência "Formação de agentes de desenvolvimento solidário"*. Disponível em: <http://www.mte.gov.br> Acessado em: 2004.
- SINGER, Paul. Desenvolvimento às comunidades pobres. *Teoria e Debate*, n. 59, ago./set. 2004.
- _____. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- _____. *Uma utopia militante: repensando o socialismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SINGER, Paul; MACHADO, J. *Economia socialista*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- TAUILE, R. José; DEBACCO, S. Eduardo. *Autogestão no Brasil: o salto de qualidade nas políticas públicas*. Inédito. Apresentado no VII Encontro Nacional de Economia Política e no II Colóquio Latino-Americano de Economistas Políticos, em 30 de maio de 2002, Curitiba (PR).
- TIRIBA, Lia. Pedagogia da produção associada. In: TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy. *Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária*. São Paulo: Santuário, 2004.
- ULBURGHS, Jef. *Pour une pédagogie de l'autogestion: manuel de l'animateur de base*. Paris: Les Editions Ouvrières; Bruxelles, Vie Ouvrière, 1980.



Educação popular e Economia Solidária em Porto Alegre

Maria de Fátima Baierle

As relações entre educação popular e Economia Solidária podem ser pensadas desde múltiplas perspectivas, não apenas porque cada um dos termos da equação remete a diferentes opções práticas e teóricas, mas também porque essas relações colocam novas questões para os gestores de políticas públicas.

Em Porto Alegre, atualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mantida pela Secretaria Municipal de Educação desde 1990, envolve 9.849 alunos em 37 escolas municipais, e o Movimento de Alfabetização (Mova), criado em 1997 pelo município, alcança 1.080 alunos em 150 turmas, mantidas pelo convênio entre a prefeitura e entidades credenciadas a partir de indicação das comunidades. Já passaram pelo Mova 15.570 alunos, o que, junto com a EJA e outras iniciativas existentes na cidade, permitiu reduzir a carência de letramento de 5,6% para 3,3% da população entre 1988 e 2003.

Embora Porto Alegre seja uma das capitais com menor índice de desemprego entre as principais capitais brasileiras, seria irreal supor que ela pudesse reunir condições de governabilidade política que permitissem reverter efetivamente as tendências estruturais da economia brasileira na última década: perdas sucessivas da renda do trabalho, informalização crescente do emprego, diminuição do contingente de operários, aumento da rotatividade, ampliação mais do que proporcional da população economicamente ativa em relação ao número de empregos.

Essas limitações da atividade econômica contrastam fortemente com as expectativas de uma democratização mais substantiva da vida social, trazidas pelo processo de reconstrução das instituições democráticas formais. Em nossa cidade, o processamento dessa tensão entre estrutura econômica e demandas sociais passou pela ampliação dos espaços públicos em praticamente todas as áreas das políticas municipais, com o orçamento participativo invertendo prioridades e obrigando o poder público a alocar o máximo de recursos públicos municipais possível em obras de interesse das camadas mais pobres da cidade. Mesmo aquelas populações, incapazes sequer de organizarem-se para participar, foram contatadas pelos órgãos públicos e pelos movimentos comunitários, sendo também mobilizadas para beneficiar-se das políticas de inclusão social, empurrando as margens do possível sempre para um pouco mais além.

A afluência política e social dos setores populares urbanos certamente não é uma invenção de Porto Alegre; ocorre em todas as grandes e médias cidades brasileiras e mesmo em algumas áreas rurais. Não é à-toa que palavras como cidadania e participação estão na boca de todos os políticos. Mesmo o mais conservador dos governos é obrigado a apresentar suas ações como se fossem respostas à fome de inclusão das classes populares. O específico de Porto Alegre, e que a torna famosa no mundo inteiro, é a radicalidade com que se assumiu a democratização da gestão pública.

Na área da educação, o primeiro movimento do governo municipal foi no sentido de respeitar as demandas construídas no orçamento participativo e garantir o acesso ao ensino fundamental para todas as crianças da cidade. Mas, como tornar o acesso um meio efetivo de conquista da aprendizagem, quando o tradicional na escola é a seleção de elites e a exclusão dos "incompetentes"? Enfrentamos a produção da incompetência escolar de várias maneiras. Inicialmente, provocando a democratização da gestão escolar, por meio da eleição de direções e dos conselhos escolares, bem como dotando as escolas de autonomia na gestão de seus recursos. Esse movimento foi necessariamente acompanhado de um grande tensionamento sobre o fazer pedagógico das escolas e sobre a organização dos tempos e das turmas. Paralelamente, assumimos como compromisso de governo com as organizações comunitárias, sempre pelo orçamento participativo, a ampliação do atendimento na faixa de 0 a 6 anos, sobretudo via convênio com entidades indicadas pelas comunidades, bem como a Educação de Jovens e Adultos, no começo, apenas com as séries iniciais, e, mais recentemente, oferecendo o ensino fundamental completo. Mesmo assim, percebíamos que ainda existiam grupos, sobretudo pessoas idosas, que não eram atingidos. Com a criação do Mova, em 1997, foi possível criar turmas mais próximas dos locais de residência dessas pessoas, reunindo-as com educadores populares, em geral oriundos da própria comunidade, facilitando enormemente os laços emocionais necessários para aproximar essas pessoas da aprendizagem escolar.

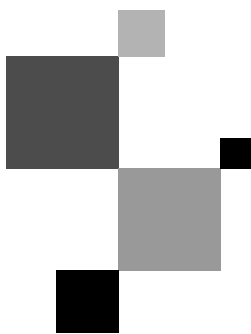
Entretanto, que sentido e que conteúdos deveriam envolver essas aprendizagens de jovens, adultos e idosos? Prepará-los para o futuro, quando eles próprios já são, muitas vezes, o resultado de um futuro de oportunidades limitadas? Foi recusando aceitar esses limites que aceitamos o desafio de trabalhar com nossos educadores e alunos aquilo que forçava a entrada por todos os poros participativos das redes municipais de ensino e de proteção social: a sobrevivência econômica dos sujeitos da aprendizagem.

Em 2003, organizou-se o I Encontro de Economia Popular Solidária do Mova, marco de uma caminhada, não porque se tenha a pretensão de resolver questões estruturais apenas com golpes de vontade, mas por provocação, porque aprendemos, com as comunidades com as quais trabalhamos, que as estruturas só mostram seus verdadeiros limites pela prática, organizando feiras regionais, em que se recupera desde o artesanato, que se aprendia em núcleos de igreja, até habilidades artísticas, que estavam ocultas, passando pela criação de cooperativas de produção com turmas de EJA, pelas trocas de experiência em que alunos ensinam alunos ou pelas oficinas de intercâmbio com profissionais e artistas locais ou, ainda, integrando atividades de geração de renda com programas ambientais, articulando pessoas e instituições que antes sequer conversavam, bem como desenvolvendo experiências de redes de troca e de uso de moeda social, em que se coloca em cheque, com toda a simplicidade e humildade, o valor das coisas.

Na construção de um caminho socialmente transformador para as relações entre educação popular e Economia Solidária, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre desenvolve atualmente os seguintes movimentos:

- a) promoção de debates e eventos de formação em Economia Solidária no âmbito da rede municipal e entidades conveniadas;
- b) desenvolvimento de projetos-referência, como as oficinas de jardinagem (incluindo técnicas de jardinagem, educação ambiental, organização e manutenção de jardins), papel artesanal (técnicas de reciclagem de papel, criação em papel reciclado, produção e comercialização em feiras e eventos de Economia Solidária), atividades circenses (técnicas corporais, malabarismo, atividades em grupo, organização de equipes, apresentações), atividades teatrais (expressão corporal e vocal, improvisação, interpretação, maquiagem, carpintaria teatral, organização de pequenas montagens), iniciação musical (incluindo domínio de instrumentos musicais, leitura e escrita de partituras e formação de conjuntos para apresentações);
- c) estímulo às iniciativas das escolas, por meio de assessoria e recursos materiais;
- d) articulação com outros órgãos municipais (Secretaria da Indústria e Comércio, Assistência Social, Saúde, Esportes e Relações Comunitárias, sobretudo), bem como com organizações da sociedade civil voltadas para o tema, como é o caso da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que desenvolve projeto na área do trabalho educativo, formando jovens da rede municipal para atuação como facilitadores em informática nas escolas municipais (edição de textos, planilhas, apresentações), bem como desenvolvendo equipes para atuarem no Fórum Social Mundial como "jovens agentes" e, também, formando animadores ambientais e agentes de turismo.

Diante de um mundo onde só o que tem preço tem valor, afirma-se o valor das pessoas, o prazer de fazer e aprender a fazer para o uso coletivo. Ao princípio básico da educação popular, da coincidência entre consciência e mundo como mostrou Paulo Freire, soma-se o princípio básico da Economia Solidária, de que a economia só tem sentido para servir aos cidadãos e não ao contrário. As iniciativas da Economia Solidária constituem-se, enquanto movimento de democratização e reapropriação, mediante processos participativos e educativos, de partes dos processos de produção, distribuição e troca. Um outro mundo é possível, as matrículas estão abertas!



Economia Solidária e sistemas públicos: uma experiência de democracia em uma escola pública

Maíra L. A. Lopes
Helena Singer
Marcelo Gomes Justo

– Sabe, Maíra, ontem minha filha queria brincar no campo de bola sozinha e o pai não deixou. Aí eu falei para ele: "Deixa, ela tem a democracia dela".

(Uma mãe da Escola dos Mellos, três meses após o início do "projeto")

Com o apoio da Fundação Semco, o Instituto Lumiar iniciou, em 2004, um projeto na Escola Municipal do Bairro dos Mellos – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Rural Sebastião Félix da Silva (EMEIFR) em Campos do Jordão (SP), com o objetivo de transformá-la em um local de gestão democrática do conhecimento e um centro catalisador dos projetos da comunidade, tendo crianças e jovens como protagonistas. Este artigo traz uma primeira reflexão crítica dos processos de aprendizagem dessa comunidade no contexto de uma nova proposta de sociabilidade, pautada na liberdade e autonomia e, principalmente, no diálogo público e transparente.

1. O bairro dos Mellos

O bairro dos Mellos dista cerca de 12 quilômetros do centro do município de Campos do Jordão. Embora a escola local seja rural, para algumas instâncias do poder público, o bairro é oficialmente considerado zona urbana, apesar de não ser atendido por rede de saneamento básico e serviços de transporte público e de telefonia serem insuficientes.

Em seu núcleo central moram cerca de oitenta famílias. Muitas vivem como caseiras, cuidando da manutenção de propriedades de lazer de fim de semana, algumas trabalham na cidade de Campos no setor de serviços, outras vivem de ofícios manuais como a marcenaria, poucas ainda praticam agricultura de subsistência em pequenas propriedades. Há, finalmente, um pequeno grupo oriundo da classe média de centros urbanos próximos que produz, no local, alimentos orgânicos e abrem suas portas a eventuais hóspedes, formando uma pequena rede informal e não-profissional de aluguéis de temporada e quartos por diária.

Os moradores mais antigos do bairro pertencem, em sua maioria, a três famílias – duas delas centenárias e a terceira ali chegada nos anos 60. O bairro já acomodou muitas centenas de habitantes, fala-se em 800 pessoas nos anos 40.

Os turistas, que usam suas propriedades apenas nos finais de semana, são quase todos paulistanos, que começaram a comprar terrenos na região há mais de 60 anos. Mais recentemente, pessoas da região de Campos, de São José dos Campos e de outras cidades paulistas, como Santos, têm comprado imóveis no bairro. Há uma pequena, mas crescente tendência para a entrada de paulistanos mais abastados, como industriais, financistas, fazendeiros e grandes comerciantes, entre outros. Trata-se do oposto demográfico completo, pessoas que ali chegam de helicóptero, mantêm haras e projetos milionários para suas propriedades. Os turistas do bairro somam hoje algumas dezenas de famílias.

A interação no bairro é complexa, atravessada por relações familiares e de vizinhança, formando uma rede que é, ao mesmo tempo, solidária e carregada de rixas e rivalidades, sempre com muita desconfiança em relação aos que vêm de fora. A Sociedade Amigos do Bairro, criada em 1998, tem tido atuação precária e, algumas vezes, seus diretores foram acusados de fisiologismo. Por um lado, uma certa degradação do senso comunitário tem origem no processo de expropriação, com a chegada dos primeiros turistas. Por outro lado, há famílias que foram para o bairro justamente para trabalhar para esses turistas.

Antes da chegada do Instituto Lumiar, a escola municipal do bairro atendia 25 crianças de 3 a 10 anos, oferecendo a educação infantil e os primeiros dois ciclos do ensino fundamental. Muitas crianças dessa faixa etária iam para outras escolas no centro da cidade ou no município vizinho, acompanhando os mais velhos porque suas famílias não consideravam a escola local de boa qualidade. Após o anúncio do convênio da prefeitura com o Instituto Lumiar, o número de alunos da escola saltou para 37.

Os maiores de 10 anos não encontram no bairro qualquer projeto ou espaço público voltado para eles. A única instituição que os atende é a das Senhoritas. Essa instituição, ligada ao Instituto de Cultura Espiritual Brasileiro (Iceb), entidade espiritual cristã, oferece atividades extracurriculares e serviços médicos e psicológicos gratuitos.

Além das ruas e da escola, não há outros espaços públicos no bairro, que é carente de locais para reuniões e lazer. Não há tratamento da água e parte dela é desviada por um turista de São Paulo em sua propriedade. Não há sistema de esgoto, nem mesmo de fossa. Também não há coleta seletiva de lixo e a maior parte deste é jogada diretamente no córrego.

O bairro vive no limite da legalidade: impostos nem sempre são pagos, as casas são construídas sem respeito a qualquer das determinações ambientais, as matas e plantações desrespeitam a legislação da área de preservação e iludem a fiscalização. Animais selvagens, como pacas, veados e lobos são mortos ao aparecerem. Essa ilegalidade não é resultado de ação subversiva, mas sim de um parcial processo de urbanização baseado, de um lado, em baixos salários e de outro, na falta de investimentos públicos e numa legislação cuja forma de aplicação exclui e segrega. A exemplo do que ocorre no resto do País, a grande desigualdade social sustenta-se ali na aplicação arbitrária da lei e na ausência de infra-estrutura e serviços básicos. Como parte das regras do jogo, o desrespeito à legislação será permitido enquanto a área não for valorizada pelo mercado.¹

¹ Maricato, Ermínia. São Paulo, entre o arcaico e a pós-modernidade. *Revista Caramelo*, FAU/USP, São Paulo, n. 9, p. 24-33, 1997.

2. O contexto institucional

Desde o seu início, em 1990, a Fundação Semco mantém uma propriedade de mais de cem hectares no bairro dos Mellos. Ali, a Fundação busca catalisar projetos que transformem as relações sociais e da comunidade com o entorno. O seu objetivo é ser a enzima que cria reações em cadeia, com um papel apoiador e facilitador de uma transformação positiva que vise ao desenvolvimento e co-habitação regionais de interesses diversos, como exemplo replicável. A Fundação pretende mobilizar agentes para instalar na região um pólo de características sociais, culturais, educacionais e ambientais. Com preservação, recuperação ambiental e um arrojado projeto arquitetônico, visa que o bairro se torne referência em ambiente, arquitetura e planejamento da ocupação. O papel da Fundação é de auscultar, interpretar, facilitar discussões, aproximar pessoas e entidades, buscar parceiros e promover sinergias. Como enzima, busca catalisar reações de outros agentes.

Entre os projetos educacionais da Fundação para o bairro, o mais importante é o convênio, assinado em dezembro de 2003, entre o Instituto Lumiar e a Prefeitura Municipal de Campos do Jordão para a gestão pedagógica da escola local.

O foco do Instituto Lumiar é o desenvolvimento de uma tecnologia educacional inovadora, implementada em caráter experimental em sua escola laboratório em São Paulo e depois multiplicada para a rede pública.

A Escola Internacional Lumiar foi criada em 2003. Em seu segundo ano de funcionamento, estudam na Lumiar 36 crianças de 2 a 10 anos e a escola continuará a crescer gradualmente até oferecer todo o ensino fundamental e médio. Setenta e cinco por cento dos estudantes da Lumiar têm as mensalidades parcialmente ou totalmente subsidiadas, de modo que a comunidade escolar constitui-se de uma pluralidade sociocultural. Na Lumiar, realiza-se a proposta político-pedagógica cooperativa e democrática.

3. Uma pedagogia cooperativa a serviço do laço social

O conceito de etnodesenvolvimento, conforme definido por Stavenhagen, faz a ponte entre o processo de democratização da escola municipal e as atividades da Fundação Semco de fomento da ação participativa da comunidade. Tal conceito foi cunhado no início dos anos 80 como uma alternativa aos projetos desenvolvimentistas para a América Latina de cunho etnocêntrico e autoritário. Possui seis pilares:

1. que as estratégias de desenvolvimento sejam destinadas prioritariamente ao atendimento das necessidades básicas da população e para a melhoria de seu padrão de vida;
2. que a visão seja orientada para as necessidades do País;
3. que se procure aproveitar as tradições locais;
4. que se respeite o ponto de vista ecológico;
5. que seja auto-sustentável, respeitando, sempre que possível, os recursos locais, sejam eles naturais, técnicos ou humanos; e
6. que seja um desenvolvimento participante, jamais tecnocrático, abrindo-se à participação das populações em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação.²

As propostas de etnodesenvolvimento e do Instituto Lumiar têm em comum o ponto de partida nos interesses e anseios do outro e, assim, respeitá-lo sem imposições ou soluções prontas. Visa-se que a comunidade encontre – por meio do debate democrático – formas econômicas mais solidárias para suas necessidades, que lhe propicie um desenvolvimento auto-sustentável. Nesse processo de etnodesenvolvimento da comunidade, a escola deve ser o espaço catalisador dos projetos dos moradores locais, tendo como premissas:

² Cf. Stavenhagen, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *Anuário Antropológico-84*, 1985, p. 11-44, apud OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O Trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Ed. Unesp, 2000, p. 48. Roberto Cardoso de Oliveira chama a atenção para o aspecto ético da proposta de Stavenhagen, enfatizando o posicionamento político do cientista como definidor de um estilo latino-americano de se fazer ciência social.

- respeitar o conhecimento como objeto de paixão que jamais pode ser associado com sacrifício e sofrimento;
- tornar o estudante responsável por seu aprendizado;
- democratizar a gestão da escola e do conhecimento;
- garantir liberdade às crianças e aos jovens para que descubram seus reais interesses;
- envolver as pessoas da comunidade como professores leigos no ambiente escolar;
- possibilitar trajetórias de aprendizado individuais com base na referência cruzada entre os interesses dos educandos e os parâmetros curriculares nacionais; e
- reconhecer que a comunidade, de forma organizada, é capaz de gerir e de encontrar soluções para seus problemas.

A gestão democrática tem que ser coerentemente aplicada tanto na tomada de decisões quanto em relação ao conhecimento. O mecanismo para a gestão democrática do conhecimento é o Mosaico, que transforma a escola em um ambiente colaborativo de aprendizado.

O Mosaico³ é uma tecnologia para a gestão do conhecimento nos estabelecimentos de ensino, que pode ser utilizada por coletividades locais e outras associações. Esse instrumento faz reconhecer a diversidade de saberes, mesmo aqueles que não são validados por sistemas acadêmicos. Construindo-se com base nas descrições que os Mestres – pessoas com particular interesse, cuidado e paixão por certo estudo, que se dedicam a um ramo de atividades, que têm habilidade ou prática especial em determinado assunto – fazem de suas habilidades e competências, o Mosaico disponibiliza para a comunidade escolar uma multiplicidade organizada de saberes. Trata-se de uma construção dinâmica, consultável por meio do Banco de Mestres. Assim, ficam disponíveis no Banco de Mestres tanto as aptidões comportamentais (saber ser) como as habilidades (*savoir-faire, know-how*) e os conhecimentos teóricos.

Trata-se, portanto, de um instrumento a serviço do laço social para troca de saberes e emprego de competências, que coloca em funcionamento uma pedagogia cooperativa, não-compartimentada e personalizada. O Mosaico oferece instrumentos de determinação e mobilização das habilidades.

O Mosaico operacionaliza-se na escola pela divisão do tradicional papel do professor em dois – o educador e o mestre.

O educador acompanha, por meio de registros diários feitos por toda a equipe, os interesses e o desenvolvimento intelectual, emocional, físico e psicológico de cada um dos educandos sob sua responsabilidade. Seu papel é o de auxiliá-los a descobrir seus talentos, perseguir seus interesses e realizar seus projetos, dando-lhes o suporte necessário como orientador de pesquisa.

Já os mestres vão à escola uma ou duas vezes por semana para desenvolver projetos em suas áreas de especialização, segundo planejamento realizado com grupo de estudantes interessados.

Os educandos não são obrigados a seguir um número mínimo ou máximo de projetos: eles escolhem os que os interessam ou sugerem outros. Os educadores acompanham o desenvolvimento das habilidades e competências pelos seus educandos, que pode acontecer tanto nos projetos dos mestres, quanto em estudos individuais ou até mesmo em atividades lúdicas.

Essa filosofia democrática é praticada cotidianamente nos órgãos que compõem a gestão escolar.

O mais importante é a Assembléia. Composta por todos os educadores, funcionários e educandos que queiram participar, é responsável pela administração cotidiana da escola. Todas as decisões relativas a essa administração são tomadas pela Assembléia: execução do orçamento; contratação e demissão de educadores; regras de convivência e de utilização do espaço comum; criação e manutenção das comissões; cursos a serem oferecidos, etc.

O Conselho Escolar é composto pelos educadores, educandos, funcionários e pais dos educandos. O Conselho é responsável por determinar o orçamento e aprovar mudanças no regimento escolar.

Todas as posições administrativas e de manutenção da escola são ocupadas pelos membros da comunidade – educandos, educadores e funcionários – que se candidatam a participar das

³ Lévy, Pierre; Autier, Michel. *As árvores de conhecimentos*. São Paulo: Escuta, 2000. (título do original: *Les arbres de connaissances*, 1995).

Comissões e são aprovados pela Assembléia, para a função, por um certo período de tempo. O mecanismo privilegiado para a formação das comissões é a rotatividade de posições. As comissões são responsáveis pelo gerenciamento dos recursos e pelo andamento das atividades sob sua alçada, em todas as etapas de sua implementação. As comissões reportam-se à Assembléia, que tem o poder de destituí-las, caso não cumpram com suas responsabilidades.

Assim, a democracia está presente na gestão do cotidiano escolar e na gestão do conhecimento. Trata-se de coerência entre o projeto pedagógico e a organização administrativa, e coerência é elemento primeiro do processo educativo. É somente participando de processos decisórios, que o educando aprende a decidir; somente exercitando a curiosidade, desenvolve a criatividade; somente respondendo por suas escolhas, torna-se responsável.

Essa estrutura democrática segue uma tradição de mais de 150 anos. As escolas democráticas mais significativas pelo lugar e pela época em que foram criadas e pela repercussão que obtiveram foram: Yásnaia-Poliana, dirigida pelo famoso escritor Leon Tolstoi, entre 1857 e 1860, na Rússia, para filhos de camponeses; o Lar das Crianças, fundado por Janusz Korczak em 1912 e que funcionou até 1942, na Polônia, para crianças judias; Summerhill, fundada por Alexander Sutherland Neill em 1921 e, ao contrário do que imagina a maioria, em funcionamento até hoje, na Inglaterra, com estudantes vindos do mundo todo; Sudbury Valley School, fundada em 1968, por grupo liderado por Daniel Greenberg, nos Estados Unidos, e também em funcionamento até os dias de hoje, com crianças de classe média; a Escola da Ponte, escola pública dirigida por José Pacheco em Portugal há quase 30 anos.⁴

Há, hoje em dia, centenas de escolas democráticas no mundo todo e com as formações mais diversas: escolas particulares nos Estados Unidos, escolas públicas em Israel, cooperativas de pais na Europa, escolas comunitárias na Austrália. Na América Latina, há experiências modelares no Equador e na Guatemala. Algumas redes internacionais conectam mais de 300 instituições. Somente nos últimos anos, justamente por causa da Internet, é que as escolas democráticas estão perdendo seu isolamento e conseguindo multiplicar-se.

Além de possibilitar as redes, as novas tecnologias também propiciam uma nova forma de relação com o saber, marcada por aprendizagens permanentes e cooperativas, navegação, espaço flutuante e não-totalizado, inteligência coletiva no interior de comunidades virtuais, desregulamentação parcial de modos de reconhecimento dos saberes e gestão dinâmica das competências em tempo real. Esse contexto – que configura o que tem sido chamado de sociedade da informação – cria o campo para o questionamento radical das práticas tradicionais de ensino e a atualização e multiplicação de experiências inovadoras como as das escolas democráticas.

No entanto, como dissemos acima, esse não era o contexto vivido pela comunidade dos Mellos. Ali, os pais reivindicavam justamente o ensino mais tradicional possível como garantia da qualidade que possibilitasse seus filhos prosseguirem os estudos e concluírem o nível fundamental com tranquilidade, aprendendo a copiar e obedecer.

Antes da chegada do Instituto Lumiar, a escola era tida como ruim exatamente porque as professoras eram "frouxas". Ou seja, faziam atividades fora da sala de aula, trabalhos em grupo, poucas provas, etc. Os pais tinham como principal critério de avaliação da escola, a quantidade de matéria no caderno, não interessando muito a qualidade do que era de fato aprendido. A seriação também era muito valorizada. No início de 2003, a Secretaria de Educação havia decidido juntar as turmas de 1ª a 4ª séries numa única sala de aula e a comunidade reagiu fortemente, fazendo com que a Secretaria voltasse a separar as crianças em duas turmas e designar mais uma professora.

Foi nesse contexto que o Instituto Lumiar chegou com sua proposta de Mosaico, grupos multietários, aprendizado por projetos e avaliação continuada.

⁴ Para uma visão geral sobre essas experiências, ver: Singer, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec, 1997. Especificamente sobre a Escola da Ponte, ver Pacheco, José. *Sozinhos na escola*. Porto: Profedições, 2003.

4. Em busca de uma linguagem comum

4.1 Início da escola integral: reuniões, democracia, liberdade e conflitos

Para a implementação do convênio entre o Instituto Lumiar e a Prefeitura de Campos do Jordão, a Secretaria Municipal de Educação propôs tornar a escola do bairro dos Mellos uma "escola integral", em articulação com projeto da rede municipal de ensino em que algumas escolas atendem as crianças durante o dia inteiro, sendo que em um período estão em salas de aulas e em outro ficam entretidas com jogos e atividades esportivas. Estabeleceu-se, então, um formato de paralelismo entre a escola tradicional, sob responsabilidade das professoras da rede, e a escola democrática, sob coordenação de uma educadora do Instituto Lumiar, com mestres e livre escolha das atividades pelas crianças. Como as aulas ocupavam o dia todo (o primeiro ciclo do Fundamental pela manhã e o segundo ciclo do fundamental e o infantil à tarde) a escola democrática também aconteceria o dia todo, ocupando a biblioteca e a área externa, com as crianças que no período contrário estavam em sala de aula.

A partir da segunda semana de aula, em fevereiro de 2004, o Instituto Lumiar iniciou reuniões semanais com os pais, que usaram o espaço para compreender melhor o projeto, falar dos problemas do dia-a-dia escolar, reivindicar. Foram quatro reuniões semanais abertas a todos os pais até que se formou uma comissão composta por três pais, três professoras, três membros do Instituto Lumiar, três técnicos da Secretaria Municipal de Educação, uma funcionária e todos os educandos que quisessem participar. Essa comissão, reunindo-se quinzenalmente, ficou responsável pela elaboração da proposta pedagógica e acabou por instituir o Conselho Escolar, composto por crianças, pais, professoras, funcionários, representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Instituto Lumiar e Fundação Semco. Esse Conselho passaria a reunir-se bimestralmente.

Ainda em fevereiro, algumas mães reclamaram do fato de as crianças terem sido obrigadas pela merendeira a comer um almoço que não gostaram. Levaram a questão para a primeira reunião de pais, quando se encontrou a solução em comum: as crianças se servirem. Os pais começaram, então, a perceber que a discussão pública, ao invés das queixas privadas, poderia funcionar.

Nas reuniões seguintes, apareceu outro problema: uma professora tinha agredido um menino, e uma menina passou a ter medo da professora. As mães das duas crianças falaram para a professora não agredir e nem fazer mais ameaças. Foram discutidas diferentes formas de tratar as crianças quando elas se comportam mal e concluiu-se que a forma melhor é o diálogo sem violência. Decidiu-se que a menina poderia ficar só nas atividades da escola democrática e não precisaria frequentar as aulas tradicionais. Como o problema persistiu, em junho, foi instalada uma comissão para averiguar as ocorrências, colher depoimentos e encaminhar uma solução. A comissão decidiu que a professora deveria desculpar-se com o educando, publicamente, em sala de aula e comprometer-se a não cometer mais tais atos e que o caso deveria constar do livro de atas da Supervisão de Ensino.

Nos dois casos, a comunidade percebeu que a dinâmica de levar os problemas para a esfera pública cria possibilidades de reflexão coletiva sobre educação e garante soluções que retiram os conflitos da esfera pessoal.

Mas, se os processos de democratização da gestão escolar foram relativamente bem aceitos, a liberdade de as crianças escolherem suas atividades encontrou mais resistência. A coexistência dos dois formatos escolares no mesmo tempo – o tradicional e o democrático – logo se mostrou um grande problema porque metade das crianças ficava em liberdade enquanto a outra metade estava presa em sala de aula. Como não existe liberdade pela metade,⁵ as crianças passaram a se revoltar contra a situação de sala de aula, exigindo, cada vez mais, repressão por parte das professoras para manterem-se ali.

Esse tipo de atitude das crianças assim como uma mudança no seu comportamento em casa foram rapidamente associados à forma de a educadora tratar as crianças, respeitando a sua opinião. Apesar de terem usado a conduta da educadora como padrão para a crítica em relação à professora que agredia as crianças, os pais entendiam que a educadora tinha que ser mais dura e que o fato de ela as tratar assim estava fazendo com que as crianças ficassem malcriadas em casa.

⁵ Nem em excesso, apesar da péssima tradução do título do livro *Freedom not licence*, de A. S. Neill.

Os pais também recusavam a idéia de as crianças ficarem fora da sala de aula. No entanto, em geral, os projetos dos mestres não só aconteciam no pátio, como incluíam passeios, exploração do entorno, pesquisas sobre o solo e a vegetação, entre outras atividades práticas. E, se as crianças não estivessem interessadas no projeto, poderiam explorar o espaço escolar, sob supervisão da educadora, para leituras, pesquisas, jogos, observação sobre a natureza e as atividades humanas, atividades culturais ou artísticas, etc.

Mas, os pais não reconheciam os projetos dos mestres nem as atividades acompanhadas pela educadora como ferramentas para o conhecimento curricular porque não tinham, em relação a esses, os parâmetros com que estavam acostumados para acompanhar a vida escolar de seus filhos: cadernos cheios, notas, lição de casa, esforço, desânimo.

Já as professoras sentiam-se ameaçadas pelos mestres e concordavam com os pais que as crianças não deveriam poder escolher as atividades e os projetos a desenvolver. As professoras e os pais queriam a escola integral para que a criança ficasse ocupada o tempo todo em sala de aula, preenchendo caderno, sob vigilância. Em geral, os pais gostavam de ter mestres na escola por tratar-se de "algo a mais" além das aulas, que mantém as crianças ocupadas o dia inteiro. Porém, as atividades dos mestres deveriam ser secundárias em relação às aulas, não poderiam substituí-las.

Ponto fundamental da discórdia era o convívio com os mais velhos. Pais, professoras e funcionárias consideravam danosa a convivência das crianças menores com as maiores porque essas ensinavam palavrões e outras "malícias". As mães chegaram a ponto de fazer uma reunião para proibir a ida das maiores a um passeio organizado por uma mestre do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, em São José dos Campos.

Diante dessa situação, o Conselho decidiu, por votação, que as crianças ficariam pela manhã somente em sala de aula e à tarde nas "atividades do projeto". Manteve-se a decisão de que a criança que quisesse participar só do horário democrático poderia e, assim, garantiu-se a permanência da menina que tinha medo da professora, pois, caso contrário, os seus pais estavam dispostos a tirá-la da escola.

Com a mudança, num primeiro momento, muitos pais decidiram deixar seus filhos apenas na parte da manhã, com as professoras, as salas de aula e o controle. No entanto, como as crianças recusavam-se a voltar para casa, pouco a pouco, a maioria voltou a freqüentar a escola em período integral e as resistências foram diminuindo.

No segundo semestre, a Secretaria de Educação, mais segura em relação ao potencial do projeto para a melhoria da qualidade da educação da rede, deu apoio fundamental a esse, passando a dobrar o horário das professoras na escola, o que possibilitou, assim, um maior entrosamento entre a escola tradicional e a escola democrática.

4.2 Artifícios de linguagem

O Instituto Lumiar iniciou sua prática diferenciada na escola consciente de que sua proposta estaria muito distante, num primeiro momento, de um cotidiano escolar idealizado pela comunidade. O objetivo era realmente apresentar uma prática radical para que se ampliasse o repertório da comunidade e para que, como conseqüência, as escolhas que envolvem a elaboração de uma proposta político-pedagógica pudessem ser feitas com maior clareza e segurança.

A escola sonhada pelos pais da EMEIFR Sebastião Félix da Silva estava, até esse ano, muito mais pautada na disciplina exigida de seus filhos do que no conteúdo curricular propriamente dito. Alguns artifícios de linguagem dificultavam a percepção do quão violento e autoritário era esse ideal para as crianças.

Em uma reunião do Conselho Escolar, por exemplo, configurou-se um debate acerca da permanência das crianças em sala de aula. A grande maioria dos pais argumentava que somente naquele ambiente elas aprenderiam alguma coisa, por isso tinham que ficar em sala. Como ainda havia discordâncias dentro do grupo, resolveu-se abrir para votação. Um representante do Instituto Lumiar colocou na lousa as duas propostas: "crianças obrigadas a ficar em sala de aula x crianças livres para escolher". No mesmo instante iniciou-se um burburinho geral entre os pais. Um deles esclareceu: "As crianças não podem ser *obrigadas* a entrar em sala, mas elas têm que ir".

Os pais não queriam que seus filhos fossem coagidos fisicamente a entrar em sala, no entanto, mesmo contra a vontade, deveriam obedecer. Aparentemente, seria parte do papel do professor ideal a encenação de uma ameaça tão convincente que nenhuma criança jamais seria capaz de confrontá-la. Dessa forma, por medo, obedeceriam ao professor sem apresentar resistência, e ele não chegaria a precisar agredir seus alunos.

Nesse momento, mostrou-se muito importante ter caminhado concomitantemente com as discussões e a prática diferenciada, pois aos poucos as crianças e os próprios pais foram diferenciando medo de respeito. Foram descobrindo que, numa relação de medo, não se produz conhecimento, no máximo se reproduz, daquele que fala para aquele que copia ou decora.

As primeiras reuniões com os pais foram especialmente difíceis. A comunidade do bairro em geral não possuía o hábito de resolver seus conflitos e questões publicamente. Quando um pai sentia que algo não andava bem na escola, procurava a professora responsável pela sala de seu filho e tratava a questão em particular. A desarticulação entre as professoras também contribuía para essa postura. Não havia uma prática comum entre elas que, portanto, tinham de responder individualmente às demandas dos pais. Aqueles que estavam descontentes, quando se manifestavam, o faziam quase que em sigilo e, caso não resolvesse tratar diretamente com a professora, ou se dirigiam diretamente à Secretaria Municipal de Educação ou, como na maioria dos casos, simplesmente abandonavam aquela escola.

Foram várias reuniões até que os pais perdessem a desconfiança em relação aos "reais interesses" do Instituto Lumiar e entendessem que a proposta pedagógica da escola deveria ser feita em conjunto, refletindo os valores daquela comunidade e garantindo a participação de todos. A oposição ao assim chamado "projeto" teve, paradoxalmente, o sentido positivo de conferir alguma unidade àquela comunidade tão marcada por rixas familiares históricas. Esse sentido de união acabou sendo positivo para a construção de um conceito comum de educação.

No momento em que os pais abriram-se para resolver suas questões publicamente, foi possível perceber que havia sim, entre a maioria deles, uma forma de educar semelhante. No que se refere à sexualidade das crianças, por exemplo, tinham uma postura comum. Quando essa questão veio à tona em uma das reuniões, ficou claro o quão relevante ela era para todos ali.

4.3 O episódio do beijo

Acreditar e, principalmente, praticar pedagogia democrática pressupõe que o conhecimento é uma fonte de prazer e que as pessoas aprendem o tempo todo, na sua relação com todas as coisas, com outras pessoas e com elas mesmas. Assim, quando uma criança está explorando seu próprio corpo ou o de um colega, essa também é uma forma de aprendizado, sendo necessário apenas o cuidado de garantir que aquela relação, como todas as outras na escola, seja baseada no respeito mútuo.

Nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil ela aparece da seguinte forma:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida.

Na escola do bairro dos Mellos, um dia, dois meninos de 5 anos beijaram-se na boca. O episódio escandalizou as mães dos respectivos que foram rapidamente conversar com a educadora. A educadora procurou tranquilizá-las, dizendo que aquilo era normal, que fazia parte do desenvolvimento das crianças, que elas estavam explorando melhor o corpo e que esse autoconhecimento contribuiria para a formação de adultos mais seguros.

Preocupadas com o que o restante da comunidade iria pensar (ou estava pensando), uma das mães foi à Secretaria Municipal de Educação prestar uma queixa e a questão foi levada para o Conselho Escolar. Nesse, o ocorrido não foi discutido diretamente, mas tratou-se da questão da sexualidade como tópico fundamental na discussão de uma proposta pedagógica.

Todos os pais pensavam como aquelas mães; que aquele beijo era algo preocupante, mas, como elas, não sabiam dizer por que achavam isso. De comum acordo, resolveu-se chamar uma

psicóloga, ligada ao Instituto Lumiar, para ajudar a pensar no assunto. Ela explicou as fases do desenvolvimento infantil e, a cada uma delas, pedia aos pais que resgatasse momentos da infância que pudessem ser relacionados. Apesar do rubor nas faces, ao final do encontro, o episódio do beijo passou a ser visto com muito mais naturalidade pelos pais, pois fora relacionado com suas próprias histórias de vida.

A sexualidade, assim como as Assembléias e o Conselho Escolar, fazem parte do currículo, ou seja, dos valores que uma comunidade quer constituir e, por isso, torna disponível para seus membros.

5. As crianças e a democracia

No primeiro dia de aula da escola, a educadora do Instituto Lumiar fez uma reunião com toda a comunidade para apresentar o projeto e, na semana seguinte, foi aberta às crianças a possibilidade de vivenciar, no período alternado ao ensino formal, um ambiente multietário e não-hierárquico, inserido numa proposta de sociabilidade pautada na liberdade e na autonomia e cujas regras de convivência seriam decididas democraticamente.

A relação imediata que se estabeleceu com a educadora foi de estranhamento – as crianças pareciam não compreender sua função ali (Será professora? Será adulta? Será criança?). Quando alguma atividade era proposta, as crianças realizavam-na automaticamente, sem que aquilo representasse algo que de fato despertasse seu interesse. Pareciam obedecer por medo ou hábito.

Aos poucos, algumas crianças começaram a ter segurança para expor suas opiniões, muitas vezes de maneira não-verbal, recusando-se a fazer as atividades, fazendo outras sugestões ou simplesmente realizando atividades paralelas. Nesse momento, a maioria delas surpreendeu-se ao ver que suas posições foram respeitadas, ou seja, as crianças foram estimuladas a realizar as atividades que mais lhes faziam sentido, sendo suas sugestões, dos colegas ou delas mesmas.

O segundo movimento foi então o de experimentação daquela liberdade. Isso significa que passaram a relacionar-se com os espaços e recursos da escola de uma outra forma, e até as relações entre as próprias crianças foram reelaboradas. Algumas rapidamente se adaptaram e aproveitaram aquele espaço para fazer as atividades de que mais gostavam. Outras resolveram testar os limites daquela liberdade e passaram a tomar atitudes esperando uma repreensão do adulto, e foi aí que se depararam, também, com uma nova forma de gestão dessa liberdade.

Na escola tradicional, os limites da liberdade das crianças são dados unicamente pelo julgamento do adulto (professor, bedel, diretor e etc.). A proposta do Instituto Lumiar é a de que a liberdade de todos os membros da comunidade escolar seja gerida por eles mesmos reunidos em Assembléia. Assim, as crianças que resolveram testar os limites dessa liberdade, os encontraram nas regras estabelecidas por elas em Assembléia. Descobriram, portanto, que a liberdade não vem separada da responsabilidade.

Nesse novo ambiente, elas também encontraram espaço para discordar umas das outras, por isso era normal a ocorrência de conflitos. Numa ocasião específica, em que o conflito envolvia a maioria das crianças, o caso foi levado à Assembléia – tratou-se do episódio do cavalinho.

5.1 O episódio do cavalinho

A escola recebeu a doação de um cavalinho de brinquedo. O sucesso da novidade gerou uma série de disputas e, no decorrer de uma delas, uma comitiva formou-se para pedir que a educadora estipulasse quais crianças tinham direito a usar o cavalinho e durante quanto tempo. A educadora sugeriu, como de costume, que todos se reunissem para que a decisão fosse coletiva e, portanto, tivesse maior legitimidade.

A primeira solução do grupo foi escrever em um caderno os nomes das crianças interessadas em andar no cavalinho, estabelecendo uma ordem. Assim foi feito.

A solução não funcionou. Mesmo com a lista de nomes, algumas crianças desrespeitavam a fila e abusavam de seu tempo de uso. As outras crianças, enquanto isso, ou se intimidavam e procuravam outras coisas para fazer, ou iam à procura da educadora para que ela resolvesse a situação. A posição dela, nesses momentos, era a de lembrá-las que o acordo que havia sido feito era baseado no respeito, e que na ausência desse, pouca coisa poderia ser feita. Talvez fosse necessário fazer outro acordo.

Mais tarde, as crianças indignadas foram novamente à procura da educadora para combinar outra solução. Sentaram-se no gramado com o cavalinho no meio da roda. Todos estavam conscientes de que aquela maneira de usá-lo não estava dando certo, que muitas crianças estavam ficando infelizes e, por isso, passaram a sugerir outras formas de usar aquele brinquedo.

Chegaram a ser propostas novas formas de organizar a fila, colocar uma pessoa de plantão para fazer com que a ordem fosse cumprida, etc. No entanto, a maioria das crianças, já cansada de tanta discussão, argumentava que não havia jeito de usar o cavalinho, que o melhor era guardá-lo em um lugar no qual nenhuma criança pudesse pegá-lo. A educadora foi incisiva contra aquela sugestão, argumentando que todos ficariam infelizes com a decisão e que jamais aprenderiam a usar o cavalinho enquanto ele estivesse guardado.

O argumento foi desconsiderado, todas as crianças acharam melhor isolar o cavalinho no quartinho de limpeza. Pediram então que a merendeira da escola fizesse isso. Quando a educadora perguntou até quando ele ficaria guardado, uma das meninas respondeu "até a gente aprender a usar o cavalinho sem briga"; a educadora perguntou a ela como isso aconteceria, uma vez que o brinquedo estaria guardado. As crianças pensaram por um momento e resolveram que ele seria solto novamente no dia seguinte.

As Assembléias, além de serem um espaço para a comunidade escolar discutir e solucionar questões que dizem respeito ao seu cotidiano, fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, constituindo um espaço também para o debate de questões éticas.

A nova forma de sociabilidade encontrada pelas crianças do bairro dos Mellos gera respeito mútuo, não mais baseado no medo ou na obediência cega. As crianças da escola estão começando a compreender o respeito como uma relação entre iguais, na qual suas opiniões são ouvidas e na qual aprendem a ouvir as opiniões alheias. O processo de construção dessa sociabilidade é muito lento, é repensado diariamente e está sujeito a infinitas reformulações, mas o importante é que as crianças da comunidade sintam-se agentes dessa construção.

6. O Mosaico dos Mellos

Como vimos, na proposta pedagógica do Instituto Lumiar, além das decisões serem geridas democraticamente na Assembléia e no Conselho, o conhecimento também é gerido democraticamente por meio do Mosaico.

Na escola do bairro dos Mellos, o Mosaico tem se constituído gradativamente. O mapeamento dos valores da comunidade tem sido feito com a ajuda da metodologia desenvolvida pela Associação Educacional Labor, parceira do Instituto Lumiar. O Leitura Escolar da Realidade (LER) é um recurso metodológico participativo de registro e reflexão sobre o cotidiano da comunidade, que tem por objetivo estimular, catalisar e potencializar as interpretações e decisões dos moradores locais.

No papel de centro de desenvolvimento dos projetos da comunidade, a escola do bairro passou a resgatar os saberes locais identificando entre os moradores e pessoas que têm ligação com o lugar, aqueles que têm habilidades e competências específicas e desejam compartilhá-las com os educandos.

Assim, começou a constituir-se um Banco de Mestres local, onde são arquivadas cada uma das propostas de curso, projeto ou oficina a serem selecionados à medida que demandem os educandos.

No primeiro semestre de implementação do Mosaico, já aconteceram cursos e projetos de cerâmica, coral com repertório regional, a história do navegador Marco Pólo, plantas medicinais, culinária, sensoriamento remoto, jogos corporais, oficina de histórias, artesanato com materiais reciclados, histórias dos antigos (lendas da região) e inglês. Estes projetos trouxeram para o ambiente escolar, como mestres, profissionais liberais de Campos do Jordão e São José dos Campos, pais e vizinhos da comunidade dos Mellos.

Um breve relato sobre um desses projetos desenvolvidos na escola auxilia na compreensão do Mosaico como tecnologia para uma pedagogia cooperativa a serviço do laço social.

6.1 A lenda do Brigadeiro Jordão

No projeto "História dos Antigos", a educadora e as crianças passaram algumas tardes na casa de um dos moradores mais antigos do bairro para ouvi-lo contar suas histórias. Uma delas, a favorita das crianças, foi depois redigida coletivamente por três de seus netos, de 5 a 12 anos de idade, com a ajuda da educadora:

Num lugar chamado Bairro dos Mellos, nosso avô jordanense, quando jovem fora chamado a uma escavação. Tratava-se de um grupo de benzedeiros de Campos do Jordão e do Paiol Velho que faziam uma tentativa de resgatar o ouro do Brigadeiro Jordão.

Brigadeiro Jordão era um homem muito rico e dono das terras de divisa dos Estados de Minas, São Paulo e Rio de Janeiro. Por lá passavam boiadas inteiras que seriam vendidas no litoral. Quando os boiadeiros voltavam com o lucro das vendas, Brigadeiro Jordão mandava seus capangas tomarem o dinheiro e enterrá-lo com o boiadeiro junto. Com isso, a fortuna de Jordão cresceu ainda mais.

Reza a lenda que todo o ouro do Brigadeiro ainda está enterrado nos Campos do Jordão e protegido pelas almas dos dois capangas que, antes de morrer, o próprio patrão se encarregou de matar.

Nosso avô e os quatro benzedeiros queriam encontrar o ouro de Jordão. Dirigiram até bem próximo do local, deixaram uma caminhonete antiga ao lado da estrada e dois homens ficaram na cabine vigiando.

Enquanto isso os outros começavam a escavação.

Perto da meia-noite, um dos homens da cabine da caminhonete escutou um barulho de cavalo descendo pela mata. Correu para avisar aos outros. Nosso avô falou aos escavadores que estava na hora de ir embora, pois à meia-noite a alma de Jordão chegaria para verificar se o ouro dele ainda estava lá...

O projeto "História dos Antigos" desenvolve a habilidade de narrar mantendo um encadeamento dos fatos e uma seqüência cronológica. Dessa maneira, as crianças aprofundam o conhecimento da língua em seu contexto próprio. Para as mais novas, familiarizar-se com a linearidade da escrita facilita o processo de alfabetização. Para as crianças já alfabetizadas, são desenvolvidas habilidades de compreensão de narrativas e a capacidade de síntese e revisão de seus próprios textos.

O trabalho com grupos multietários torna-se possível pois as competências desenvolvidas levam em conta o conhecimento prévio de cada criança. Os objetivos e a avaliação dos projetos são construídos coletivamente de maneira que, mesmo desenvolvendo habilidades diferentes, crianças de diversas idades e interesses possam contribuir para o aprendizado umas das outras.

O mais importante é que o projeto aprofunda o conhecimento do imaginário dos habitantes do bairro, trazendo para o ambiente escolar histórias que são passadas de geração a geração, ilustrando as personagens típicas da região. O saber local é disponibilizado na escola, legitimado, e pode ser analisado criticamente pelas crianças e por toda a comunidade, na medida em que a escola constitui-se em um espaço público.

Conclusão: a Pedagogia Cooperativa como instrumento para a sociedade solidária

Com o objetivo de multiplicar sua proposta pedagógica para a rede pública de ensino, o Instituto Lumiar centrou seus esforços na experiência do bairro dos Mellos tendo em vista o aprimoramento da tecnologia que desenvolve.

Os processos na escola do bairro seguiram duas frentes – de um lado, a implementação dos mecanismos democráticos de gestão; de outro, a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras para a ampliação do repertório de possibilidades com vistas à elaboração conjunta de uma proposta político-pedagógica da comunidade.

A gestão democrática foi apropriada com relativa facilidade pela comunidade, até mesmo para limitar as práticas pedagógicas propostas pelo Instituto. O que a liberdade das crianças colocou em jogo não foi só uma nova proposta de educação, mas também uma outra visão sobre a sexualidade infantil, a violência, a resolução de conflitos, o aprendizado.

Artigo de David Cavallo,⁶ sobre as reformas no sistema americano de ensino ao longo do século passado, conclui que, via de regra, elas ocorrem de duas maneiras. A primeira, parte de um

⁶ Cavallo, David. Models of growth: towards fundamental change in learning environments. *British Telecom Technical Journal*, Oct., 2004.

programa pré-determinado de reforma, elaborado passo-a-passo e imposto imediatamente a toda rede de escolas. A segunda, propõe uma mudança específica que, testada num ambiente pequeno e isolado, em seguida é implantada massivamente em todo o sistema de ensino. Ambos os modelos concebem as reformas em educação como uma série de ações descontextualizadas e despersonalizadas, que pressupõem uma clara hierarquia entre o interventor e aquele que sofre a intervenção. Ignora-se por completo os saberes prévios das comunidades de ensino.

O grande desafio do Instituto Lumiar é desenvolver uma tecnologia que proponha transformações profundas, que não só leve em consideração os valores de cada comunidade, mas que os potencialize, que os transforme em parte intrínseca de cada proposta pedagógica. O instrumento fundamental desse modelo é a gestão participativa, o diálogo público e transparente.

Nesse sentido, acredita-se que a educação para a cidadania, na base do confronto aberto de idéias, do tratamento público dos conflitos e da transparência das informações, deve ser vivida desde a mais tenra idade. Esse é um dos pilares da pedagogia cooperativa e democrática: não se prepara a criança para que ela torne-se um adulto autônomo no futuro, pratica-se com ela autonomia desde já.

A experiência na escola dos Mellos demonstra ser possível a construção de uma nova sociabilidade, mais solidária. Pouco a pouco, aquela comunidade está rompendo com o padrão predominante na sociedade brasileira, descrito por Roberto da Matta,⁷ que privilegia o mundo privado, a família, a casa como lugar seguro e aliena-se em relação ao espaço público, visto como ameaçador. No encontro da comunidade dos Mellos com o Instituto Lumiar, o confronto de duas culturas muito diferentes, está fazendo com que todos os envolvidos revejam seus valores, idéias e experiências e, juntos, construam uma nova escola, mais cooperativa, mais democrática e mais solidária.



Maira L. A. Lopes

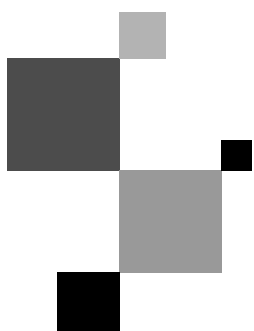
Foto 4 – *Caminhada Transversal*. Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Rural Sebastião Félix da Silva. Campos do Jordão (SP), maio de 2004.

⁷ Matta, Roberto da. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 1991.

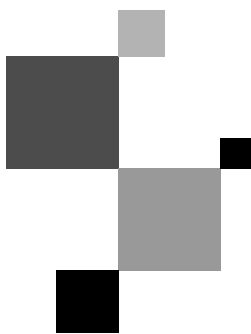


Sylvia Leser

Foto 5 – Primeiro Encontro Nacional dos Empreendimentos de Economia Solidária. Brasília (DF), agosto de 2004.



Os dilemas da Educação de Jovens e Adultos



Acesso e qualidade do ensino fundamental: direito de todos?

Carlos Eduardo Moreno
Orosinda Taranto Goulart

O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é assegurado pela Constituição Federal e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases como direito de todos os brasileiros, inclusive aqueles que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. A LDB reforça essa obrigatoriedade ao afirmar que é dever dos pais matricular seus filhos menores no ensino fundamental. Nas últimas décadas, experimentamos melhora significativa em alguns indicadores educacionais, sobretudo quando se avalia o atendimento escolar. As estatísticas mais recentes têm mostrado que cerca de 97% da população brasileira entre 7 e 14 anos são matriculadas no início do ano letivo na escola, o que atestaria o cumprimento dessa diretriz.

É inegável que mais pessoas estão freqüentando a escola, muitas estão voltando a estudar, discutem-se políticas e programas para estender o acesso às crianças desde a primeira infância, o Estado garante bolsa às famílias carentes para que os pais mantenham seus filhos estudando. Somos um país de estudantes. Entretanto, para atingirmos um nível de desenvolvimento compatível com nosso potencial, precisamos de muito mais. Uma leitura mais acurada dos dados sobre escolaridade da população mostra que, se o acesso garantido pela Constituição foi quase integralmente alcançado, é preciso investir na eficiência do sistema educacional. O aluno se matricula e permanece na escola, mas um grande contingente ainda não chega a concluir o ensino fundamental obrigatório.

Há vários fatores que levam a essa baixa produtividade, sendo a qualidade do ensino ofertado uma das principais. Outros, sobretudo os relacionados com a situação de pobreza e exclusão social, também contribuem fortemente para isso e é indispensável considerá-los quando falamos da qualidade das escolas e do sucesso na conclusão dos estudos. Reforçando essa idéia, conclusões preliminares de estudo realizado pelo Inep sobre custo-aluno-ano em escolas, que poderiam ser consideradas de qualidade, chamam a atenção para a necessidade de reconhecer que

[...] a qualidade da escola seja uma qualidade social, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social. (Camargo et al., 2004).¹

Partindo desse conceito de qualidade social, a análise dos indicadores educacionais permite observar, claramente, uma equivalência entre produtividade e rendimento e a situação de desigualdade e iniquidade existente no País. Tomemos, por exemplo, o nível de escolaridade da população com 15 anos ou mais, que se situa nas faixas etárias acima daquela considerada adequada para a conclusão do ensino fundamental, que corresponderia aos oito anos de estudos obrigatórios.

O que se vê é uma população de 125,8 milhões de pessoas, das quais mais da metade (53,6%) ainda não concluiu o ensino fundamental. Desses, 12,7% sequer conseguiram terminar um ano de estudo. Desagregando por grupos etários, vemos que, dos cerca de 10,4 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, 2,5% não concluíram um ano de estudo, enquanto 51,3% não concluíram o fundamental. Ou seja, mais de 5 milhões de jovens de até 17 anos que, teoricamente, pela obrigatoriedade constitucional e pela universalização do acesso já deveriam ter concluído esse nível, ainda não estão aptos a prosseguir seus estudos no nível médio, quando se iniciam, inclusive, os cursos profissionalizantes. Na faixa seguinte – entre 18 e 24 anos – a situação, embora melhor, está longe de ser satisfatória. São 23,1 milhões de pessoas que, teoricamente, deveriam estar na universidade ou ter um certificado de curso profissionalizante. No entanto, 33,6% não terminaram o ensino fundamental e 3,8% não conseguiram concluir o primeiro ano. O problema revela-se mais grave se considerarmos que esses dois estratos populacionais que, por estarem nas faixas mais jovens entre o que se denominam "jovens e adultos", sofreram o impacto das políticas públicas voltadas para a universalização do ensino fundamental implantadas em meados da década passada.

Os dados da Tabela 1, que mostra a escolarização da população brasileira de 15 anos ou mais, ensejariam várias análises e conclusões, se consideradas todas as faixas etárias abrangidas, porém nosso foco abrangerá apenas duas primeiras faixas, porque, como dito acima, por serem mais jovens, deveriam estar se beneficiando mais amplamente das políticas educacionais do passado recente.

Tabela 1 – Distribuição porcentual da população de 15 anos ou mais por anos de estudo, segundo grupos de idade – Brasil – 2003

Faixa etária (em anos)	População total	Anos de estudo												
		Nenhum	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Mais de 11
15 ou mais	125.892.466	12,7	2,4	4,1	5,8	12,3	6,9	4,3	5,1	10,4	3,9	3,8	18,2	10,0
15 a 17	10.401.998	2,5	1,2	2,0	3,3	6,7	8,9	10,1	16,5	22,0	16,1	9,1	1,5	0,1
18 a 24	23.144.796	3,8	1,3	2,1	3,1	5,8	6,1	5,1	6,3	10,6	7,1	8,6	30,1	10,1
25 a 34	27.033.652	6,8	1,9	3,3	4,9	10,1	8,1	5,0	5,0	10,6	3,0	3,1	25,2	13,0
35 a 44	24.016.170	10,2	2,3	4,2	6,0	13,3	7,3	4,4	4,4	11,2	2,0	2,6	19,5	12,7
45 ou mais	41.295.850	25,4	3,8	6,3	8,3	18,3	6,0	1,8	2,0	6,8	0,7	1,1	10,5	9,0

Fonte: IBGE/Prud.

Notas: Exclusiva a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Exclusive as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.

Tabelas geradas pela DTDF/Inep.

¹ Foram pesquisadas 95 escolas públicas – municipais, estaduais e federais – que, em princípio, possuiriam um conjunto de atributos que as classificariam como escolas de qualidade. Elas se localizam nos Estados do Pará, Piauí, Ceará, Goiás, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, localizadas na capital e no interior e situadas na zona urbana, periferia urbana e rural.

A educação não pode ser vista fora do contexto da situação de desigualdade e concentração de renda no Brasil. Há um abismo no rendimento escolar medido através dos anos de estudo obtido, separando os mais pobres dos mais ricos, os negros e pardos dos brancos e amarelos, a população rural da urbana, as Regiões Norte e Nordeste, da Sul e do Sudeste.

As Tabelas 2 e 3 permitem contrastar a situação das pessoas de 15 anos ou mais que se situam, em termos de renda, entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres. Observe-se que, em qualquer coluna indicando os anos de estudo, os mais pobres estão em brutal desvantagem em relação aos mais ricos. A título de exemplo, na faixa etária de 15 a 17 anos, enquanto entre os jovens mais ricos não chega a 1%, o percentual daqueles que não passaram da primeira série, entre os mais pobres ele atinge 4%. Na faixa seguinte – 18 a 24 anos, a desvantagem é ainda maior – menos de 1% para os mais ricos contra mais de 9% para os mais pobres. Note-se que é nesse grupo que as pessoas estariam ingressando no mercado de trabalho, e, portanto, já deveriam ter obtido qualificação e competências para a vida profissional.

Tabela 2 – Distribuição porcentual da população de 15 anos ou mais por anos de estudo, segundo grupos de idade – Brasil – 2003 (25% mais ricos)

Faixa etária (em anos)	Anos de estudo		
	Nenhum	Menos de 8	8 ou mais
15 ou mais	3,6	27,3	72,7
15 a 17	0,8	18,1	81,9
18 a 24	0,6	7,9	92,1
25 a 34	0,9	13,2	86,8
35 a 44	1,5	19,2	80,8
45 ou mais	7,6	47,1	52,9

Fonte: IBGE/Pnad.

Notas: Exclui-se as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.

Tabelas geradas pela DTDT/Inep.

Tabela 3 – Distribuição porcentual da população de 15 anos ou mais por anos de estudo, segundo grupos de idade – Brasil – 2003 (25% mais pobres)

Faixa etária (em anos)	Anos de estudo		
	Nenhum	Menos de 8	8 ou mais
15 ou mais	21,9	79,2	20,8
15 a 17	4,0	76,9	24,1
18 a 24	9,2	64,4	35,6
25 a 34	16,9	78,4	21,6
35 a 44	26,1	81,9	16,1
45 ou mais	48,1	92,9	7,1

Fonte: IBGE/Pnad.

Notas: Exclui-se as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.

Tabelas geradas pela DTDT/Inep.

A discriminação racial destaca-se, também, como componente para a produtividade escolar. As Tabelas 4 e 5 mostram os dados de anos de estudo para a população composta por pretos e pardos de um lado, e brancos e amarelos, de outro. Nesse caso, a desvantagem está claramente com os pretos e pardos. Partindo do pressuposto que a população de 15 anos ou mais que não concluiu o ensino fundamental é predominantemente pobre, é razoável supor que negros e pardos pobres estão em pior situação do que os brancos e amarelos pobres. Pretos e pardos na faixa etária de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental somam 63,6%, enquanto os brancos e amarelos na mesma faixa são 37,8%. Na faixa seguinte – 18 a 24 anos – temos na mesma situação de desvantagem na escolarização: 44,3% de pretos e pardos contra 23,1% de brancos e amarelos.

Tabela 4 – Distribuição porcentual da população de 15 anos ou mais por anos de estudo, segundo grupos de idade – Brasil – 2003 (Pretos e Pardos)

Faixa etária (em anos)	Anos de estudo		
	Nenhum	Menos de 8	8 ou mais
15 ou mais	17,7	63,6	36,4
15 a 17	3,4	63,8	36,2
18 a 24	5,5	44,3	55,7
25 a 34	9,8	55,7	44,3
35 a 44	16,1	64,0	36,0
45 ou mais	37,3	82,1	17,9

Fonte: IBGE/Pnad.

Notas: Exclui-se as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.
Tabelas geradas pela DTDF/Inep.

Tabela 5 – Distribuição porcentual da população de 15 anos ou mais por anos de estudo, segundo grupos de idade – Brasil – 2003 (Branco e Amarelo)

Faixa etária (em anos)	Anos de estudo		
	Nenhum	Menos de 8	8 ou mais
15 ou mais	8,4	45,2	54,8
15 a 17	1,6	37,8	62,2
18 a 24	2,1	23,1	76,9
25 a 34	4,0	35,3	64,7
35 a 44	5,4	42,4	57,6
45 ou mais	15,9	64,7	35,3

Fonte: IBGE/Pnad.

Notas: Exclui-se as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.
Tabelas geradas pela DTDF/Inep.

Quanto às disparidades regionais, por demais conhecidas e que se revelam em qualquer indicador econômico ou social, tomando como ilustração as Regiões Sul (Tabela 6) e Nordeste (Tabela 7), as diferenças na escolarização também se revelam fortemente. No Sul, apenas 1,4% dos jovens entre 15 e 17 anos e 2,1% entre os de 18 e 24 anos não passaram de um ano de estudo. Já no Nordeste, para essas mesmas faixas, os percentuais são 4,1% e 7,9%, respectivamente. A diferença também é expressiva, se considerarmos os que ainda não concluíram o ensino fundamental. São 37,5% dos jovens do Sul entre 15 e 17 anos e 71,7% entre os do Nordeste. Na faixa etária imediatamente superior – 18 a 24 anos – os percentuais situam-se na casa de 25% no Sul e de 50,4% no Nordeste.

Tabela 6 – Distribuição porcentual da população de 15 anos ou mais por anos de estudo, segundo grupos de idade – Brasil – 2003 (Sul)

Faixa etária (em anos)	Anos de estudo		
	Nenhum	Menos de 8	8 ou mais
15 ou mais	7,8	50,6	49,4
15 a 17	1,4	37,5	62,5
18 a 24	2,1	25,0	75,0
25 a 34	3,3	40,0	60,0
35 a 44	4,0	49,0	51,0
45 ou mais	16,2	72,0	28,0

Fonte: IBGE/Pnad.

Notas: Exclui-se as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.
Tabelas geradas pela DTDF/Inep.

Tabela 7 – Distribuição percentual da população de 15 anos ou mais por anos de estudo, segundo grupos de idade – Brasil – 2003 (Nordeste)

Faixa etária (em anos)	Anos de estudo		
	Nenhum	Menos de 8	8 ou mais
15 ou mais	23,0	66,3	33,7
15 a 17	4,1	71,7	28,3
18 a 24	7,9	50,4	49,6
25 a 34	14,2	58,8	41,2
35 a 44	22,2	64,8	31,2
45 ou mais	46,1	81,5	18,5

Fonte: IBGE/Pnad.

Notas: Exclusivo as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.

Tabelas geradas pelo DTDT/Inep.

Conclusões

Os indicadores de escolaridade, mais do que a obrigatoriedade do acesso, trazem à tona a questão da qualidade do ensino e sua relação com as condições econômicas e sociais da população. A discussão sobre escola de qualidade deve considerar, obrigatoriamente, que a educação ocorre em um contexto

[...] de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, de desvalorização dos segmentos menos favorecidos (baixo auto-estima), de fracasso escolar etc. (Camargo et al., 2004).

O conceito de qualidade da escola certamente encontra convergência em aspectos como a existência de professores qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos, a adequada infra-estrutura com destaque para biblioteca, laboratórios, quadras de esporte, acesso à Internet. Os pais e alunos almejam uma escola que os acolha, que abra espaço para a participação da comunidade no seu dia-a-dia, que promova boas relações interpessoais. A maioria das pessoas sabe em qual escola gostaria que seus filhos estudassem, mas escolas de qualidade têm um custo muito maior do que a maioria daquelas que os brasileiros freqüentam. Essa é a razão de, no início do ano letivo, ser comum assistir a pais aguardando em filas, na tentativa de garantir uma vaga para seus filhos, mesmo que haja disponibilidade de vagas em outras unidades. Talvez esse seja o ponto fundamental para que se alcance o nível de desenvolvimento educacional que desejamos – o acesso universal, com qualidade e equidade.

Para alcançarmos esse objetivo, é necessário implantar políticas de educação solidária. A solidariedade pode ser compreendida também como a capacidade de os beneficiários cobrarem do poder público essa escola de qualidade. Cabe ao Estado brasileiro, por meio de seus diferentes atores, reconhecer que é necessário aumentar os recursos destinados à educação. Não se trata apenas de simples meta contábil, o que precisa ser feito exige mais recursos e políticas que contemplem investimento diferenciado em regiões e áreas de risco social e de grande carência, que apresentem condições de oferta da educação mais precárias. Recurso financeiro só não basta: gestão eficiente e organização didático-pedagógica da escola aliadas ao papel dos professores e da família também são fatores determinantes.

Atenção especial deve ser dada às condições de trabalho e formação e qualificação dos professores. Essa qualificação passa pela sua capacidade de interagir com diferentes tipos de perfis de alunos, independentemente da sua condição socioeconômica ou de suas necessidades específicas. Tais predicados são tão importantes quanto a formação acadêmica desses professores. A convicção de que alunos pobres são capazes de aprender e de que eles requerem atenção especial e práticas inovadoras de aprendizagem têm levado escolas situadas em regiões extremamente carentes a surpreender na produtividade escolar. Se a criança não tem em casa condições

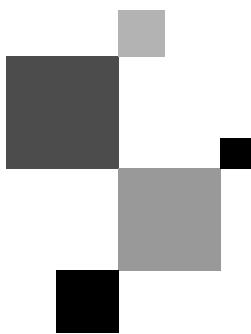
de complementar as atividades de sala de aula, tais como ajuda dos pais nos deveres escolares, livros, computador e fontes de pesquisa, cabe aos professores a tarefa de suprir essa carência. Como disseram os diretores da rede municipal de educação do município de Sobral, no Ceará, "lugar de criança aprender é na escola".

Para os que estão fora do sistema – cerca de 3% da população em idade escolar –, é preciso complementar políticas educacionais que visem resgatá-los. O Programa Bolsa Família é concedido a famílias com renda *per capita* de até R\$ 100,00 e que tenham sob sua responsabilidade crianças e adolescentes na faixa de 0 a 16 anos incompletos. O ideal é estendê-lo para jovens até 18 anos, desobrigando-os da necessidade de abandonar os estudos para gerar renda para si ou para a família, muitas vezes em subemprego que proporciona um ganho semelhante ao benefício pago pelo Bolsa Família.

Finalmente, a educação no Brasil precisa entrar na pauta das grandes questões nacionais. As inúmeras ações que vêm sendo empreendidas no âmbito do MEC, visando melhorar a qualidade da educação, não surtirão o efeito desejado sem o engajamento de toda a sociedade brasileira em um projeto maior. Trata-se de colocar na ordem do dia a discussão sobre o papel que a educação deve ocupar na agenda e nas prioridades do País. Esse debate, entretanto, não pode ser dissociado da profunda relação entre educação e o contexto socioeconômico. Qualidade da educação pressupõe equidade e maior igualdade social.

Referências bibliográficas

CAMARGO, Rubens Barbosa de et al. *A qualidade na educação escolar: dimensões e indicadores em construção*. Paper preliminar, parte integrante da pesquisa "Levantamento do custo-aluno-ano em escolas da educação básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade". Dez. 2004.



Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada

Timothy D. Ireland
Maria Margarida Machado
Vera Esther J. da Costa Ireland

Introdução

Ao pensar a educação de jovens e adultos no Brasil não há como se separar a dimensão qualitativa da quantitativa, embora esta última salte aos olhos: o Brasil entrou no século 21, batizado como o século do conhecimento, com mais de 16 milhões de jovens e adultos acima de 15 anos com menos de um ano de escolaridade. Para se ter um parâmetro mais objetivo do que isso representa, vale lembrar que a população inteira da Angola soma 13 milhões, de Moçambique 18,6 milhões e da Austrália 19,3 milhões.

Do ponto de vista qualitativo, os esforços dos últimos 50 anos mostram uma educação de jovens e adultos conceituada principalmente do ponto de vista da alfabetização. Na maioria dos casos, criaram-se soluções emergenciais de curta duração, sem propostas de continuidade, oferecendo-se praticamente uma dose cosmética de educação a essa quantidade de cidadãos a quem foi sistematicamente negado o direito à escola. Neste trabalho, considera-se inadequado postular dicotomia entre quantidade e qualidade:

A educação básica tem, nesse início de século, mais do que nunca, o grande desafio de atender, com qualidade, a grandes quantidades de pessoas. Para isso, considera-se que o perfil da população a ser escolarizada é que deve ser o critério a partir do qual a oferta escolar deva se organizar, adequando-se esta àquele (Ireland, 2001, p. 154).

Poder-se-ia afirmar que há, hoje, na sociedade brasileira, uma maior consciência sobre a importância de conferir-se aos jovens e adultos sem escolarização, ou com menos do que o ensino fundamental completo, o direito de, como cidadãos, alfabetizarem-se no sentido pleno do conceito – isto é, o direito do usufruto de um processo de alfabetização que vai muito além do reconhecimento e uso dos símbolos primários da lecto-escrita – ou, em outras palavras, o direito a uma educação de qualidade, como processo transformador de si mesmos e da sociedade em que todos vivemos.

Parte dessa nova consciência pode ser vista na atual legislação a reger a educação de jovens e adultos (EJA), bem como nos movimentos societários que lhe dão materialidade. Por outro lado, ainda são imensos os desafios colocados tanto por essa legislação como pelas necessidades reveladas pelas práticas educativas que se constroem dentro ou ao redor desses preceitos legais. Poder-se-ia dizer que a lei hoje permite avanços ainda não bem compreendidos pelos que praticam a EJA, podendo essa legislação funcionar como estímulo a novas elaborações. Ao mesmo tempo, há aspectos da EJA que transcendem a legislação e os documentos macroorganizacionais, podendo-se afirmar que há, na sociedade, sinais de construção de uma EJA consentânea com necessidades e utopias contemporâneas. É sobre alguns desses desafios que nos debruçamos a seguir.

1. A base jurídica

O Brasil possui uma base legal com vários indicativos de obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade da educação de jovens e adultos. Esse é um aporte fundamental para a materialização da EJA enquanto política pública, mesmo que, infelizmente, o pleno exercício dessa legislação ainda deixe a desejar. Nesse sentido, conhecer e fazer cumprir a legislação configura-se em desafio para a EJA.

Um marco legal importante das últimas décadas é a Constituição Federal de 1988 que trata de dois aspectos importantes para a EJA: primeiramente, a questão da garantia da gratuidade dessa modalidade de ensino no nível fundamental (art. 208, inciso I) e, em seguida, o destaque para o enfrentamento do analfabetismo como um dos objetivos de um Plano Nacional de Educação (art. 214, inciso I).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em diferentes momentos do texto dá destaque ao atendimento aos alunos jovens e adultos e garante a possibilidade de flexibilidade aos sistemas que, se bem entendida, poderá representar avanços significativos para a EJA. Cite-se, por exemplo, a possibilidade de se construir uma EJA a partir da realidade dos sujeitos que a frequentam, que uma leitura atenta da LDB oferece: nas entrelinhas da lei há referências a uma EJA para além do que está explícito na Seção V, nos art. 37 e 38 – esses, sim, voltam a tratar essa modalidade na perspectiva dos antigos cursos e exames supletivos. Mas veja-se o que está previsto no art. 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

I – ensino fundamental, *obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;*

[...]

VI – oferta de ensino noturno regular, *adequado às condições do educando;*

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com *características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades*, garantindo-se aos que foram trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Além dos incisos acima reforçarem o que já vinha sendo determinado pela Constituição Federal, eles avançam no que tange à necessidade de se pensar a permanência, com qualidade, desse aluno jovem e adulto na escola. Outras referências importantes, nessa mesma linha, encontram-se nos artigos 5º, 10, 11, 32 e 34, que apontam, entre outros, para a responsabilidade do

município em atuar prioritariamente com o ensino fundamental – portanto com a EJA também – e para a educação a distância como estratégia que deve complementar o ensino presencial.

Como parte dos ganhos resultantes da Lei nº 9.394/96, um esforço importante deu-se em torno de discussões que resultaram na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que trata das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, baseadas, por sua vez, no Parecer CNE/CEB no 11/2000.

Esse conjunto de formulações propiciou uma definição de EJA que privilegia a visualização de sua especificidade, a saber:

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (Parecer CNE/CEB no 11/2000, grifos nossos).

Uma das formas em que a especificidade da EJA poderia ser concretizada seria a do reconhecimento do jovem e do adulto como sujeitos centrais dessa prática educativa.

2. A especificidade e os sujeitos da educação de jovens e adultos

Em muitos momentos, nem mesmo o sujeito da EJA reconhece-se enquanto tal. Mas cabe à EJA contribuir para esse processo – isto é, cabe à EJA ajudá-lo a recusar-se a ocupar o lugar de objeto que a sociedade lhe atribuiu.

Para Paulo Freire, somente por meio do esforço sério e profundo da conscientização, os homens, por uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeitos da história.

Para compreender-se enquanto sujeito, vários mitos, construídos historicamente, precisam ser derrubados. Citem-se, como exemplo, mitos como o do discurso liberal: "todos são livres para trabalhar onde queiram"; "todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar ao sucesso, a ser empresários, a ter ascensão social"; o mito da não-existência de classes sociais; o de que "Deus quer assim", e o de que a condição de miséria e exclusão são intransponíveis. É necessário desmistificar o que existe para oprimir e impedir o povo de mover-se. Em especial a EJA tem por princípio ser espaço de reconhecimento de sujeitos. Assim, não se limitando a ser lugar de transmissão de conhecimentos, a EJA é um espaço privilegiado onde se pode exercitar a capacidade de pensar com o outro e acreditar que esse é o caminho para pensar certo.

A utopia da EJA, que pode realizar-se em maior ou menor grau, é a de considerar como questão pedagógica as histórias de vida dos sujeitos, suas necessidades, seus desejos, a condição socioeconômica e cultural que os produziu. É dessa realidade apurada que partem as propostas de atuação com esses sujeitos. Seja uma iniciativa de escolarização ou em experiência de aprendizagem não-escolar, é preciso ter em mente com qual sujeito se está lidando, para não se correr o risco de mantê-lo na condição de objeto. Reconhecê-lo como sujeito implica abertura para que ele participe do processo de aprendizagem no qual está envolvido. Trata-se de uma educação com jovens e adultos e não mais uma educação para jovens e adultos.

O desafio da EJA de colocar em prática esse reconhecimento do sujeito caminha *pari passu* com a necessidade da EJA de construir-se como uma modalidade de ensino que de fato tenha o aluno no centro de sua proposta educativa. Isso significa superar uma proposta de escola que copia o formato daquela que atende às crianças e aos adolescentes. A própria diferença de terminologia – "adolescente", usada pela escola convencional, e "jovem", usada pela EJA – já sinaliza para a necessidade de atentar-se para nuances que têm, muitas vezes, passado ao largo das discussões educacionais. A construção de uma EJA com características próprias já está garantida em lei, mas parece ter impactado pouco os sistemas de ensino até agora.

O reconhecimento do educando como o eixo de organização da modalidade de ensino, associado aos artigos 4º e 5º da LDB, podem ser incentivos para um esforço em direção a uma outra organização da EJA que preveja, por exemplo: tempo escolar negociado a partir do aluno que será

atendido; respeito aos horários possíveis para o aluno trabalhador, seja no que se refere à duração das aulas por dia, seja no total de dias previstos na semana; respeito à produção de conhecimento avaliado pelo tempo de aprendizagem do aluno e não exclusivamente pelo calendário escolar relacionado ao ano civil; entendimento do espaço de produção do conhecimento para além da sala de aula, buscando a integração necessária da escola com o dia-a-dia na luta pela sobrevivência no campo do trabalho, na convivência familiar e nos demais grupos sociais a que pertença o aluno; busca de novas formas de avaliação de modo a reconhecer-se formalmente as aprendizagens que são trazidas pelos alunos jovens e adultos quando retornam à escola.

A construção dessa nova EJA implica em investimentos para que os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino compreendam esse princípio básico da realidade dos sujeitos como norteador da organização da escola. Ainda há muito o que se trabalhar nesse campo, para que a esperada especificidade da EJA chegue a uma formação também específica para quem nela atua. Assim, quando se fala de especificidade da EJA, trata-se de pensar espaços e tempos adequados, tanto para a aprendizagem do jovem e do adulto, quanto para o seu educador. Dada a magnitude da questão, trata-se, enfim, de pensar a EJA enquanto política pública.

3. A educação de jovens e adultos e as políticas públicas

A educação em geral – e como parte desta a EJA – vem, crescentemente, sendo questionada quanto ao seu valor de face, em contraposição ao seu valor real no encaminhamento das políticas públicas brasileiras. Assim, não há um só candidato a governo que deixe de anunciar a educação como uma das prioridades de seu futuro governo, mas o fato é que ainda se carecem de ações concretas para sua materialização enquanto tal.

Aqui, uma diferenciação entre política de governo e política de Estado, que transcende a anterior, pode ser fundamental. E novamente o artigo 5º da LDB mostra-se valioso, quando em seu caput afirma que: "O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo."

Do ponto de vista da oferta, um elemento fundante da consolidação da EJA é a necessária orquestração entre a atuação dos governos federal, estaduais e municipais, articulando, entre outros órgãos representativos, o MEC, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) como parceiros na construção da política pública de EJA. Isso significa, além da prioridade no acesso aos recursos federais destinados a essa modalidade, uma busca de construção coletiva das alternativas para a expansão da EJA, bem como para uma reconfiguração dessa modalidade de ensino, visando atender às especificidades dos alunos jovens e adultos.

Essa articulação não se restringe aos entes federativos, pelo contrário, busca aliados entre todos aqueles que historicamente já atuam em EJA. Por outro ângulo, a questão da EJA no Brasil jamais se reduziu ao que foi feito pelos governos. O campo de atuação da sociedade civil na educação popular, por meio dos movimentos religiosos e sindicais, do setor empresarial, das associações de bairro, de moradores e de idosos, ou mesmo na tarefa de suprir o déficit de oferta de escolarização básica para os jovens e adultos, demonstra a importante contribuição desses sujeitos no campo da EJA. Portanto, os verdadeiros sujeitos da história da EJA no Brasil, além dos próprios jovens e adultos, são coletivos, representantes de governos, organizações não-governamentais, organismos internacionais, trabalhadores e patrões, sindicalistas e movimentos sociais que, de alguma forma, estão fazendo a EJA, na complexa e diversa realidade brasileira.

Esses coletivos são muito bem representados pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, uma experiência rica que tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil desde 1996, com a constituição do primeiro Fórum no Rio de Janeiro, demonstrando um vigor incomum e expressivo potencial mobilizador.

Embora cada fórum tenha as suas particularidades, todos baseiam-se em uma articulação entre os diversos segmentos que atuam no campo da EJA: o poder público, as universidades, o Sistema S, os movimentos sociais e sindicais e as ONGs, que constituem um espaço democrático, crítico e plural de articulação em que se busca discutir a construção de políticas locais e nacionais

de EJA bem como intercambiar experiências diversas nos campos da formação e da concepção metodológica. O confronto entre concepções teóricas e propostas metodológicas diversas exige o exercício do espírito democrático da convivência e do reconhecimento da importância da pluralidade e diversidade como base de uma sociedade democrática. O espaço dos fóruns também potencializa um grau maior de articulação entre os diversos atores envolvidos sem negar as óbvias diferenças e tensões nem sempre fáceis de serem superadas (Silva; Ireland, 2004, p. 42-43).

Os fóruns estaduais de EJA já estão organizados em 24 Estados,¹ sendo ainda constituídos 19 fóruns regionais, formatando as discussões e mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos. A energia solidária que se instaurou entre os Fóruns possibilitou a organização anual de encontros nacionais que desde 1999 vêm acontecendo e que, em 2004, efetivou a sexta edição. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), mantêm a preocupação com o registro das reflexões produzidas nesses eventos, e um trabalho cuidadoso de síntese dessas reflexões, sistematizado em relatório final em cada encontro.

Não há dúvida de que o movimento dos Fóruns e a tentativa de constituição da EJA enquanto política pública representam as principais expressões da educação de jovens e adultos em movimento na atualidade. Expressam as potencialidades, as tensões e os conflitos inerentes a esse movimento. Ilustram a dificuldade de atores diversos construírem uma política nacional que represente a rica diversidade de interesses e necessidades em termos étnicos, raciais, culturais, ideológicos, regionais e de gênero da população brasileira. Ilustram também a dificuldade de edificar uma política que vise articular a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino com a construção de bases para a equidade e a inclusão social (Silva; Ireland, 2004, p. 43).

O desafio aqui é o de criar políticas que busquem colocar em prática a meta estabelecida em Jomtien de Educação para Todos. Não qualquer educação, mas educação de qualidade, que atenda aos interesses e às necessidades de aprendizagem daquela grande parcela da população brasileira excluída de qualquer participação no sistema educacional do País. Uma educação que respeite os conhecimentos e as culturas das camadas populares e os grupos e classes sociais historicamente excluídas de qualquer participação efetiva, ativa e cidadã no destino e nos rumos do País. Busca-se, assim, contribuir por meio da educação para transformar o Brasil, que até agora tem sido um país de poucos, em um país de todos.

De certa forma, esse desafio foi colocado em metas previstas no Plano Nacional de Educação (2001), quais sejam:

- Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo;
- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade;
- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.

O teor dessas metas aponta para o fato de que "a educação como direito humano básico, que poderia mostrar-se uma das ferramentas mais eficazes de inclusão social, tornou-se, no nosso caso, um instrumento nocivamente eficiente de exclusão" (Genro, 2004, p. 8). Assim, reverter esse quadro, compreendendo-se a qualidade como garantia do papel social e político da educação seria um dos principais instrumentos de inclusão.

A EJA, assim desafiada, seria entendida como um dos mais importantes instrumentos da promoção do desenvolvimento com igualdade, isto é, promoção do enfrentamento da exclusão social que tanto marca o Brasil. Uma educação vista como:

- Bem comum e fator estratégico para a nação;

¹ Fóruns em 24 Estados: Sudeste – Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo; Sul – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná; Nordeste – Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Piauí; Centro-Oeste – Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal; Norte – Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima. Fóruns regionais: RO – Ji-Paraná; MG – Vale das Vertentes, Norte, Nordeste, Leste, Oeste e Zona da Mata; SP – Nordeste paulista e Oeste paulista; BA – Extremo Sul; RS – Serra, Litoral, Fronteira, Santa Cruz, Central, Pelotas, Noroeste, Porto Alegre, Grande Porto Alegre.

- Direito subjetivo, fator de transformação pessoal e de participação na cidadania, acessível a todos, em todas as fases da vida;
- Fator de justiça social, oferecendo equidade de oportunidades a todos os cidadãos (Genro, 2004, p. 1).

A EJA, como um processo de construção de cidadania consciente e ativa, a partir do respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos, associa-se, então ao combate a todas formas de exclusão. Isso implica em criar instrumentos e políticas que conduzam ou reconduzam para os sistemas educativos jovens e adultos que dele se distanciaram, resgatando múltiplas formas e espaços de aprendizagem de modo a ampliar o acesso e aumentar a probabilidade de suas permanências nos sistemas de ensino - que, para tal, necessitariam ter práticas e valores aprimorados. A própria incorporação, a esses sistemas, de uma EJA assim concebida, seria um dos vetores de tal aprimoramento.

Os desafios seriam muitos: processos de formação inicial e continuada para os profissionais de ensino, a elaboração de material didático próprio para os sujeitos do processo, a publicação e divulgação de material de leitura adequado às necessidades dos novos leitores, a criação de bibliotecas/estações de leitura/ bibliotecas volantes, a articulação entre escolarização e qualificação profissional, entre outros (Ireland, 2004, p. 136). Mas um desafio particular seria o de ultrapassar-se a velha equação entre EJA e alfabetização *stricto sensu*. Pois, historicamente, o acesso de jovens e adultos sem escolarização a processos educativos tem sido concebido como um problema a ser resolvido de uma forma emergencial, como algo excepcional que hoje existe porque houve uma disfunção do sistema de ensino.

Assim, para os jovens e adultos que não tiveram acesso ao sistema de ensino, montam-se campanhas e projetos que têm característica de um tratamento em curto prazo, emergencial, e de solução a um problema, isto é, a educação dessa população não é vista como um processo (Ireland; Ireland, 1990, p. 02). A campanha de massa, sua expressão maior, mostrou-se de comprovada ineficácia na grande maioria das vezes em que foi empregada. Vale questionar porque sucessivos governos têm lançado mão com tanta freqüência e insistência dessa estratégia para desenvolver questionáveis políticas públicas no campo da EJA quando essa prática tem sido pouco utilizada em outras modalidades de ensino. Para os pobres uma opção pobre, com professores leigos, com voluntários, atuando em espaços alternativos e com pouca infra-estrutura (Silva; Ireland, 2004, p. 42).

Mas, mesmo com tantas dificuldades, pode-se constatar, nos últimos anos, que cresceu significativamente o número de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental, contabilizando, em termos comparativos, uma das maiores taxas de crescimento em todo o sistema. Apenas no período de 2000 a 2003, a matrícula evoluiu de 3.770.230 para 6.968.531 alunos, de acordo com o Censo Escolar, com destaque para as Regiões Norte e Nordeste.

É de se esperar que, nesses números, se possa identificar uma juvenização da EJA, pois o grupo etário representado por aqueles que tinham entre 15 e 19 anos, por ocasião do Censo 2000 (entre 18 e 22 anos em 2003), é a maior coorte jamais existente na população brasileira. O segundo grupo populacional mais expressivo tinha entre 10 e 14 anos em 2000 - em 2003, esse grupo já se encontra na faixa etária dos 15 aos 19 anos. A população jovem (entre 15 e 24 anos) cresceu de forma expressiva nas últimas décadas: de 8,3 milhões em 1940 para cerca de 34,1 milhões em 2000 (Sposito, 2003, p. 11).

O acesso dos jovens e adultos à escola vem sendo facilitado em decorrência de práticas escolares implementadas pelos Estados e municípios e também pelas iniciativas advindas da sociedade civil, muitas vezes com o apoio financeiro do poder público. Contudo, isso não tem assegurado a permanência do jovem e adulto na escola e, por isso, também, não se pode confundir nem tratar isoladamente o acesso da permanência. Na EJA, os números da evasão escolar que expressam o acesso sem permanência são alarmantes, atingindo, em muitos casos, 50% dos alunos matriculados.

Embora o fenômeno do fracasso escolar não seja exclusividade da EJA, constitui-se em uma marca forte dessa educação dirigida aos jovens e adultos. Na busca de uma explicação para tal, já se culpou o aluno, ora por ele ser "burro", ora por ele estar cansado, com fome, carente; culpou-se também o professor, por ser malformado, incompetente ou mal remunerado; culpam-se também os métodos utilizados, por serem inadequados, por utilizarem materiais retrógrados ou infantilizados, por não estarem sendo bem aplicados; culpam-se os sistemas avaliativos, a seriação do ensino, o sistema de provas; culpou-se também o governo pelo seu descuido com as escolas públicas, ou para com a educação de um modo geral. Recentemente, a culpa pelo insucesso escolar vem sendo

dirigida à concepção que se tem dos próprios modos de como o aluno aprende. Diz-se que, antes, em tudo se tinha o ensino como o foco central, quando na verdade o problema deveria estar centrado no outro pólo, no da aprendizagem (Silva; Ireland, 2004, p. 40).

No meio dessa arena, permanece o desejo de encontrar-se uma escola de sucesso e avoluma-se o desafio quando os jovens e adultos são os educandos. Portanto, o desafio posto para a EJA é ultrapassar sua condição de programas esporádicos e buscar o distanciamento necessário do modelo da escola "regular", mas também do formato-padrão da suplência, para constituir-se a partir da especificidade dos sujeitos que atende.

Advoga-se aqui uma escola que seja, ao mesmo tempo, reparadora, eqüitativa e qualificadora. Uma escola a ser construída com o esforço conjunto, o que requer interfaces imprescindíveis com Trabalho, Justiça, Direitos Humanos, Saúde, Meio Ambiente, Cultura, Desenvolvimento Agrário...

Em outras palavras, a EJA representa uma, mas não a única forma para enfrentar os históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação e injustiça existentes no Brasil.

4. EJA e sua relação com o mundo do trabalho

Uma das inquietações presentes na construção da EJA, enquanto política pública, tem sido a necessidade de responder a um grande vácuo existente nas propostas curriculares, no que tange ao distanciamento entre essas e o mundo do trabalho. Embora no Plano Nacional de Educação (PNE) e na LDB (Lei nº 9.394/96), esteja explícita a necessidade de vinculação do ensino fundamental para jovens e adultos à formação para o trabalho, isso não tem ocorrido na prática. No máximo, o que se observa são práticas aligeiradas de treinamento profissional, às vezes vinculadas à elevação de escolaridade.

Os desafios da relação entre a educação e o mundo do trabalho na EJA são particularmente complexos. Uma questão que preocupa é o reducionismo dessa relação à perspectiva de emprego. Esse reducionismo impede uma visão ontológica do trabalho, como constituinte do sujeito na sua totalidade. Pensar as categorias relacionadas ao trabalho no campo da EJA implica em desmistificar concepções alienantes que colocam indivíduos na condição de meros reprodutores. O lugar do trabalho na vida do jovem e adulto precisa ser o lugar do ser, onde ele se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor de cultura.

Atualmente, há iniciativas promissoras, como as desenvolvidas com base no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e no Programa Economia Solidária em Desenvolvimento. É uma tentativa de articulação com a EJA, que tem, entre outros objetivos: "Articular a Economia Solidária e as demais políticas públicas, em especial, aquelas relativas à elevação da escolaridade, alfabetização e educação de jovens e adultos" (DEQ/Senaes/SPPE/MTE, 2003, p. 4).

Como introduzir essa discussão nos currículos de EJA? Como fazer para que professores compreendam o mundo do trabalho como eixo gerador da produção de outros conhecimentos? Como contribuir para que o campo da discussão do emprego, do subemprego e do desemprego faça-se presente de forma efetiva na EJA?

A luta pela cidadania não está restrita à prática e ao discurso políticos, apesar de serem essas as suas bases, mas perpassam pequenos detalhes operacionais como o domínio de recursos tecnológicos e técnicas profissionais que possibilitem aos jovens e adultos a inserção social, bem como a compreensão e leitura crítica da realidade, tendo em vista a conquista da liberdade. Quando a EJA é pensada já no espaço onde se dá a atividade laboral, é importante ressaltar que o apoio dos empregadores é determinante, no sentido de considerar as necessidades de formação permanente do trabalhador. Isso pode dar-se de diversas formas: organização de jornada de trabalho compatível com horário escolar; concessão de licenças para freqüências em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.

Essas condições ideais de aliar escolarização e trabalho no mesmo espaço não são a regra geral no Brasil, ao contrário, o que a imensa maioria dos alunos de EJA enfrenta é uma jornada de mais de nove horas de trabalho, no emprego informal, seguida da necessidade de buscar sua escolarização no período noturno. As dificuldades de acesso e permanência na escola têm sido identificadas, em muitos casos, em função da sobrecarga de trabalho. É contraditório o que se observa hoje, pois o mesmo trabalho que exige desse jovem e adulto cada vez mais qualificação para poder competir no mercado, faz com que esse aluno abandone a escola.

O que se observa na realidade atual, no que tange às mudanças que vem sofrendo as condições de empregabilidade, é que não é mais possível justificar, como anos atrás, que o fato de ter escolarização garante um bom emprego. Sem dúvida, o acesso a títulos facilita a disputa pelas vagas, porém elas são cada vez mais limitadas, mais exigentes, mais seletivas. Como então pensar em uma possibilidade de emprego para 65 milhões de jovens e adultos que não possuem sequer ensino fundamental completo? Não poderá ser essa lógica de mercado que orientará a aproximação da EJA ao mundo do trabalho, pois ela já é por si falaciosa.

O que se observa com a busca de uma outra lógica de geração de emprego e renda, como no caso das experiências ligadas à Economia Solidária, é que a EJA tem um papel fundamental nesse processo, não apenas no sentido de contribuir para que os jovens e adultos coloquem-se diante das relações capital e trabalho por outro prisma, mas também, porque esse pode ser o caminho de mudanças dos próprios prismas da escolarização para esses alunos. A Economia Solidária é um poderoso instrumento de combate à exclusão social por apresentar uma alternativa viável de geração de trabalho e renda, garantindo a satisfação das necessidades de quem está nela envolvido. Ela propõe-se a refletir sobre a organização da produção e da reprodução da sociedade de modo a diminuir as atuais desigualdades e difundir os valores da solidariedade humana.

A Economia Solidária (ES) remete à discussão de certos princípios. Há uma perspectiva de eficiência que não se limita aos benefícios materiais de um empreendimento, mas é concebida como eficiência social, buscando qualidade de vida e felicidade de seus membros e de todo o ecossistema. Por outro lado, há uma perspectiva de globalização humanizadora, com desenvolvimento sustentável, socialmente justo e voltado para a satisfação racional das necessidades de cada um e de todos, o que demanda necessariamente uma solidariedade entre os povos do Hemisfério Norte e Sul, na busca de uma outra qualidade de vida e de consumo (DEQ/Senaes/SPPE/MTE, 2003).

A escolarização de jovens e adultos, nesse contexto, é um suporte às possibilidades de comunicação, locomoção, inserção social, exercício da liberdade e de cidadania das pessoas. Ela não tem fim em si mesma, afina-se a desejos dos indivíduos e sintoniza-se a conjunturas sociais e históricas, conecta-se às demandas do mundo no qual as pessoas inserem-se, um mundo fortemente marcado pelas relações de trabalho, tanto as que se precisa questionar, quanto as que se tem possibilidade de constituir. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos tem muito a aprender de sua interlocução e convivência com instâncias das organizações e movimentos populares e com os métodos desenvolvidos na educação popular, empreendidos pelas diversas entidades que atuam nesse meio: movimentos de mulheres, movimentos ecológicos, movimentos em prol da moradia popular, movimentos étnicos, movimentos partidários e sindicais, movimentos que discutem questões de gênero, movimentos que defendem as liberdades e preferências sexuais, entre outros. A riqueza de saberes que pode advir desses encontros, por si só, justifica a importância de uma estratégia de parceria baseada na dialogicidade, que presume a compreensão de uma democracia plural que abraça as diferenças e respeita a diversidade (Silva; Ireland, 2004, p. 44).

5. Políticas públicas e financiamento de EJA: do Fundef ao Fundeb

Tratando-se ainda de desafios, o campo do financiamento é a chave para o avanço de EJA. Nesse aspecto, está em progresso um amplo debate nacional tendo em vista a construção do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Quando da criação do Fundef pela nº Lei 9.424/96, o campo da EJA experimentou uma dinâmica de mobilidade de matrícula dos alunos jovens e adultos, nunca antes observada. O veto do presidente da República à inclusão dos dados de matrícula dos alunos de EJA, para o cômputo da redistribuição dos recursos do Fundo, fez com que os gestores públicos interpretassem cada aluno de EJA como uma despesa a mais, sem recursos vinculados para cobri-los. Não é preciso dizer que, para a EJA, os prejuízos com a implementação do Fundef foram imensos. Os dados do Censo Escolar do Inep revelam uma migração de matrículas dos alunos jovens e adultos, das classes de EJA para as classes do ensino fundamental noturno, especialmente no período que vai de 1998 a 2000.

O que o mesmo Censo vai demonstrar, entre os anos de 2000 a 2003, é a volta do crescimento das matrículas nas classes de EJA quando passa a ser implantado o Programa Recomeço, hoje

chamado de Fazendo Escola, que introduz recursos específicos nas redes públicas, com matrícula comprovada em EJA. Esse incentivo financeiro foi amplamente utilizado nas Regiões Norte e Nordeste e representou uma mudança muito expressiva, nos dados da matrícula no primeiro segmento do ensino fundamental regular noturno e no primeiro segmento de EJA.²

O resultado dos investimentos financeiros nas classes de EJA possibilita algumas reflexões. Primeiro, o fato de que não falta possibilidade física às redes públicas de ampliarem seu atendimento em EJA, o que falta são recursos financeiros para assumir os professores que atendem essa modalidade de ensino. Segundo, comprovado pelo avanço das matrículas em EJA após o Programa Recomeço, o acompanhamento e o controle dessa modalidade de ensino dependem da vontade política dos gestores, portanto não se pode afirmar que não há como definir quem de fato é atendido por ela – este foi o argumento mais utilizado para justificar a retirada dos alunos de EJA do cálculo do Fundef. Terceiro, observando o dado de crescimento das matrículas em EJA até 2003, há que se definir um caminho mais permanente e menos emergencial para o aporte de recursos financeiros a essa modalidade, pois há fortes indícios de que os R\$ 250 *per capita* repassados pelo programa não serão suficientes para manter os alunos que já estão matriculados e os que se esperam matricular, advindos do Programa Brasil Alfabetizado.

A alternativa que se constrói no horizonte da política educacional é o Fundeb. No contexto atual, o que não se pode deixar de reconhecer é o fato da educação ser um direito de todos. Qualquer proposta que venha a dar peso maior para esse ou aquele aluno, por freqüentar essa ou aquela modalidade de ensino, vai novamente excluir aos demais. Estando posto ao Brasil hoje o desafio de ampliar a escolaridade da sua população, com qualidade, que não seja mais uma vez pela exclusão de uns, com a justificativa de uma pseudo-inclusão de outros:

[...] geralmente se considera que a qualidade de ensino é resguardada pela reprovação, pela saída considerada voluntária dos que não se adaptam ao mundo escolar (chamados de evasores), pela literal expulsão dos mais rebeldes e pela não-aceitação de matrícula dos que já são conhecidos como 'casos perdidos': alunos que passam de escola em escola sem conseguir sucesso escolar em nenhuma (Ireland, 2001, p. 156).

É necessário que essa discussão reconheça a EJA na sua especificidade, ressalte a importância de suas formas diferenciadas de organização e aporte-lhe os recursos financeiros necessários.

6. Para além da exclusão e da inclusão tutelada

A Declaração de Hamburgo (1997) ampliou bastante os desafios que o campo da EJA enfrenta em nível mundial. Afirmou a impossibilidade de continuar isolando o debate sobre educação dos debates sobre o desenvolvimento ecologicamente sustentável, sobre a questão de gênero, sobre direitos humanos, justiça e democracia, sobre qualificação profissional e o mundo do trabalho, sobre raça e etnia, sobre tolerância e paz mundial. Coloca explicitamente o ser humano no centro e como determinante do processo de desenvolvimento:

O verdadeiro desenvolvimento – não o 'crescimento econômico' que surge da mera modernização das elites – só pode existir quando existe um projeto social por trás dele. Apenas se predominam as forças que lutam pela efetiva melhora das condições de vida da população é que o crescimento se transforma em desenvolvimento" (Furtado apud Lagos, 2004).

A EJA, como parte de um projeto de nação, de transformação, só terá sucesso quando articulada com outras políticas públicas – sociais e econômicas – que visem reduzir as enormes disparidades que existem na sociedade brasileira.

No Brasil, a distribuição de renda sublinha as dimensões da exclusão ou inclusão precária que caracterizam a sociedade em que os 10% mais ricos da população detêm cerca de 50% da renda e, em uma simetria perversa, os 50% mais pobres apropriam-se de somente 10% da renda. Traduzido em números absolutos, um milhão e 700 mil pessoas detêm mais renda que 85 milhões de pessoas.

² Para mais informações, ver o Censo Escolar no sítio do Inep: www.inep.gov.br.

A desigualdade brasileira resulta de múltiplas e complexas determinações, mas tem em seu núcleo duro a heterogeneidade com que a educação de qualidade é distribuída entre a população. Em particular, quando consideramos o mercado de trabalho brasileiro vemos que heterogeneidade na escolaridade da força de trabalho é o principal determinante da desigualdade salarial e, além disso, explica, de forma significativa o excesso de desigualdade do país em relação ao mundo industrializado. (Henriques, 2004, p. 3).

Ao construir uma política pública de EJA, reconhece-se explicitamente a existência de jovens e adultos não-considerados como cidadãos ou cuja cidadania, no máximo, constitui um pobre reflexo do que se espera em uma democracia moderna. Vencer a barreira da exclusão já está garantido na lei, mas não no cotidiano concreto. Mas a EJA exige mais do que uma inclusão tutelada. Exige uma inclusão que tome por base o reconhecimento do jovem e adulto como sujeito. Colocamos o desafio de pautar o processo educativo pela compreensão e pelo respeito do diferente e da diversidade: ter o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza.³ Ao pensar no tamanho quantitativo do desafio de construir uma política pública de EJA há de buscar-se uma educação qualitativamente diferente, que tem como perspectiva uma sociedade tolerante e igualitária, que reconhece a educação ao longo da vida como direito inalienável de todos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal* de 1988.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*.

_____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11 aprovado em 10 de maio de 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000*.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. SENAES. *Plano Nacional de Qualificação (PNO): termo de referência em Economia Solidária, versão preliminar*. Brasília: MTE/Senaes, [2003?]. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/Empregador/EconomiaSolidaria/Downloads/termodereferencia1.pdf>> Acessado em: 19 out. 2004.

_____. *Programa Economia Solidária em Desenvolvimento: Carta de Princípios*. Brasília, 2004. Mimeogr.

EDUCAÇÃO de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília: Unesco/MEC, 2004. (Coleção Educação para Todos).

GENRO, Tarso. [Apresentação] In: *Alfabetização como liberdade*. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

_____. *Diretrizes para a Agenda em Educação no Brasil*. Brasília, 2004. Mimeogr.

HENRIQUES, Ricardo. *Educação continuada, alfabetização e diversidade: todos juntos para democratizar a educação* (discurso de posse). Brasília: MEC, 2004. Mimeogr.

³ Citado por Boaventura de Souza Santos na sua palestra apresentada no 35º Congresso da Federação Internacional dos Direitos Humanos, realizado em Quito, Equador, em março de 2004.

IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Educação básica na Paraíba contemporânea. *Temas em Educação*, João Pessoa, n. 10, p. 147-160, 2001.

IRELAND, Timothy D. Exemplo vivo de uma boa prática de EJA. In: SILVA, José Barbosa da (Org.) *Retratos na parede: saberes docentes em educação de jovens e adultos*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, Textoarte Editora, 2004. p. 135-137.

IRELAND, Timothy D.; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. *Educação de Jovens e Adultos: concepções, formas de expressão, dilemas e perspectivas*. João Pessoa, 1990. Mimeogr.

LAGOS, Ricardo. Celso Furtado e a América Latina. *Folha de S. Paulo*, 28 nov. 2004, Tendências/ Debates, A3.

SILVA, José Barbosa da; IRELAND, Timothy D. Atores diversos e pluralidade de caminhos na alfabetização de pessoas jovens e adultas: ganhos e perdas. *Boletim Brasil Alfabetizado em Movimento*, TV Escola/Salto para o Futuro/ MEC, Rio de Janeiro, setembro de 2004.

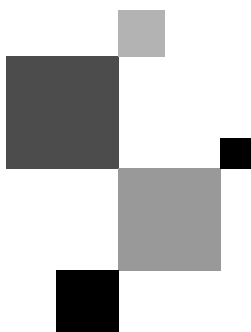
SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo*. Alemanha, 1997.



Fábio J. B. Sanchez

Foto 6 – Mulheres da Cooperativa São Remo – Atividade de produção de alimentos. São Paulo (SP), 1999.



Nota sobre os autores

Carlos Eduardo Moreno é coordenador geral do Sistema Integrado de Informações Educacionais da Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE), do Inep.
moreno@inep.gov.br

Cláudio Nascimento, educador com atuação em diversas instituições: Cedi, Cedac, Secretarias Estadual e Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), escolas da CUT em São Paulo e no Sul, Instituto Cajamar (Inca), Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), Programa Economia Popular e Solidária (governo Olívio Dutra); foi consultor da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para a formulação do Plano Nacional de Qualificação 2003. Atualmente é coordenador-geral de Promoção e Divulgação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes).
claudio.nascimento@mte.gov.br

Helena Singer, doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é diretora do Instituto Lumiar.
hsinger@semco.com.br

Lisete R. G. Arelaro, doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora na área de políticas públicas em educação. Participou da gestão dos governos Mario Covas e Luiza Erundina, atuando na Prefeitura de São Paulo, na equipe de Paulo Freire. Foi secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer da Prefeitura de Diadaema-SP.
liseralo@usp.br

Maíra L. A. Lopes, historiadora formada pela Universidade de São Paulo (USP), é educadora do Instituto Lumiar.

Marcelo Gomes Justo, doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador de projeto da Fundação Semco.

Marcos Arruda é economista e educador do Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul (Pacs), Rio de Janeiro; membro da Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária (RBSES) e do Instituto Transnacional (Amsterdã); facilitador do módulo de Economia Solidária em vários campi da Universidade Internacional da Paz (Unipaz) e de cursos da Rede de Ecovilas. marcos.penna@terra.com.br; marruda@pacs.org.br

Maria de Fátima Baierle, bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul (PUC-RS); foi Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre (2002-2004). vamaro@smed.prefpoa.com.br

Maria Margarida Machado, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFGO) e coordenadora pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). mariamargarida@mec.gov.br

Mario Sergio Cortella é professor titular do Departamento de Teologia e Ciências da Religião e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991-1992).

Orosinda Maria Taranto Goulart é diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE) do Inep. linda.goulart@inep.gov.br

Paul Singer, economista, é professor titular da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP), pesquisador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), e secretário nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego. Foi secretário municipal do Planejamento de São Paulo (gestão Luiza Erundina). paul.singer@mte.gov.br

Sonia M. Portella Kruppa, socióloga e pedagoga, é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Centro Universitário Fundação Santo André, e secretária adjunta da Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego. Foi chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (gestão Luíza Erundina) e coordenadora da Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares. sonia.kruppa@mte.gov.br

Sylvia Leser de Mello é professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo (USP) e atualmente coordena nessa Universidade a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP-USP). leserdemello@aol.com.br

Timothy D. Ireland, doutor em Educação (Ph.D.) pela Universidade de Manchester, Inglaterra, é professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba (FPB), é diretor de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). timothyireland@mec.gov.br

Vera Esther J. da Costa Ireland, doutora em Educação (Ph.D.) pela Universidade de Manchester, Inglaterra, é professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e curriculum coordinator da School of the Nations, Brasília-DF. vera_ireland@uol.com.br

Este livro foi impresso na cidade de Brasília-DF,
em janeiro de 2005, pela Gráfica Ideal.
O papel do miolo é Alta Alvura 90g e o da capa,
Couché Fosco 230g.